

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul
Öğrencilerinin Okuma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Bir Eylem Araştırması)**

Mücahit DURMAZ

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul
Öğrencilerinin Okuma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Bir Eylem Araştırması)**

The Effect of the Reciprocal Teaching Strategy on the Reading Skills and Motivation
of Primary School Students Learning Turkish as a Second Language (An Action Research
Study)

Mücahit DURMAZ
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Bülent ÖZDEN

İkinci Danışman
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2025

ONAY

Mücahit DURMAZ tarafından hazırlanan “Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Bir Eylem Araştırması)” konulu bu çalışma, 10/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Bülent ÖZDEN	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mehmet İNAN	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Bilal YORULMAZ	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../....../....

Mücahit DURMAZ

ÖZGEÇMİŞ

- 2010-2014 Gemerek Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun oldu.
- 2014-2018 Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans bölümünden mezun oldu.
- 2018 Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı.
- 2019 Şahinler İlkokulu'nda görev yapmaya başladı.
- 2020 Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı.
- 2020 Küçükhan İlkokulu'nda görev yapmaya başladı.
- 2021 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programına başladı.
- 2024 Zübeyde Hanım İlkokulu'nda görev yapmaya başladı.

ÖNSÖZ

Türkiye’de farklı kültürleri yaşayan toplumlar bir arada bulunmaktadır. Farklı kültürlerin bir arada bulunmasıyla birlikte farklı diller de konuşulmaktadır. Türkiye’de “ana dil” bir diğer söylemle resmî dil, Türkçedir. Fakat Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup farklı kültürleri yaşayan bireyler yaşadıkları ailede/toplumda “ana dili” olarak farklı dilleri öğrenebilmektedir. Bu durum bireylerin eğitim-öğretim sürecine başlamalarıyla birlikte birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. “Ana dili” Türkçe olmayan öğrencilerin ilköğretim kademesinde karşılaştıkları sorunların ana nedeni olarak “dil” değişkeni gösterilmektedir. Öğrencilerin “ana dili” olarak farklı dili öğrenmeleri Türkçeye yönelik temel dil becerilerinde sorun yaşamalarına yol açmaktadır. Bu araştırmada Türkçe temel dil becerilerinden okuma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerin; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, kelime hazineleri ve okuma motivasyon düzeyleri geliştirilmek istenmiştir. Bu doğrultuda etkililiği denenmiş, dahil edildiği çalışmalarda olumlu sonuçlar elde edilmiş olan karşılıklı öğretim stratejisi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama stratejisi olan karşılıklı öğretim temelli bir müdahale programı oluşturulmuş ve aynı zamanda etkililiği test edilmiştir.

Doktora eğitimi sürecinde bilimsel katkılarıyla bana yol gösteren, ilgi ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Bülent ÖZDEN’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimimden bu yana bilimsel katkılarıyla beni aydınlatan, ufkumu açan; çalışma disiplini, düşünce biçimi, kişilik özellikleri olarak örnek aldığım; tezimin planlanması, olgunlaşması ve tamamlanmasında önemli katkısı olan ve talebesi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme kurul toplantılarında ve tez yazım sürecinde değerli fikir ve düşünceleriyle tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN, Doç. Dr. Bilal YORULMAZ, Prof. Dr. Mehmet İNAN ve Prof. Dr. Ali Fuat ARICI’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, sorularıma her zaman içtenlikle cevap veren Prof. Dr. Seyit ATEŞ’e ve Prof. Dr. Kasım YILDIRIM’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca aynı sırayı, aynı evi, aynı sofrayı paylaştığım, arkadaştan öte kendime dost-kardeş bildiğim, her fırsatta yanımda olan Abdurrahman Baki TOPÇAM, Muhammet SÖNMEZ, Dr. Araş. Gör. Behlül Bilal SEZER, Dr. Mustafa ÖZTÜRK, Dr. Halil İbrahim ÖKSÜZ, Hamza YAŞAR, Ramazan AKBULUT’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Görev yaptığım okullarda çalışmalarına katkıda bulunan okul idarecilerime, çalışma arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, zor günlerimde hep yanımda olan anneme, babama, kardeşlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşadığım zorlukların üstesinden gelirken desteğini benden esirgemeyen, beni her zaman anlayışla ve güler yüzle karşılayan hanımefendime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak Rabbimin bana en güzel lütuflarından olan canım kızıma sevgilerimi sunuyorum.

ÖZET

Bu çalışmada, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonlarının karşılıklı öğretim stratejisi temelli müdahale programı ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı bir devlet ilkokulunda, ikinci sınıfa devam eden ve ana dili, eğitim dilinden farklı olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılmıştır. Akıcı okuma bileşenlerinden; doğru okuma becerisi, doğru okuma yüzdesi ile; hız (otomatiklik), bir dakikada doğru okunan kelime sayısı ile; prozodi ise "Okuma Prozodisi Rubriği" ile belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri "Kelime Bilgi Testi" ile belirlenirken okuma motivasyonları "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ile belirlenmiştir. Ön test veri toplama süreci tamamlandıktan sonra karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının ilk 6 oturumu, pilot uygulama kapsamında benzer ölçütleri taşıyan farklı ikinci sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası müdahale programının son hâlini almasıyla birlikte araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle uygulama sürecine geçiş yapılmıştır. Haftada iki oturum olmak üzere 24 oturumdan oluşan uygulama süreci 12 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte araştırmanın son test verileri, belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle karşılıklı öğretim stratejisine, uygulama sürecine ve bu süreçte kullanılan materyallere yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilirken nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu düzeyleri arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu düzeylerinin iyileştirilmesinde karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejisine, uygulama sürecine ve bu süreçte kullanılan materyallere yönelik görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, birlikte öğrenmekten ve metin işleme sürecini

kendilerinin yönetmesinden keyif aldıkları, metin işleme sürecinde stratejileri kullanmanın okudukları metinleri daha iyi anlamalarına olanak sağladığı ifade edilebilir. Öğrenciler, kullanmakta en çok zorlandıkları stratejinin özetleme olduğunu ve bazı oturumlarda kendini yetersiz hissetme, stratejilere yönelik örnekler oluşturmada zorlanma, gürültülü ortamdan dolayı iletişim kopukluğu yaşama gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kaldıklarını da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Karşılıklı öğretim, ana dili, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenme, okuma becerisi, kelime hazinesi, okuma motivasyonu.



ABSTRACT

This study aims to improve the fluent reading, reading comprehension, vocabulary, and reading motivation of students whose main language is different from the language of education through an intervention programme based on reciprocal teaching strategies. To this end, the research was conducted using action research, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 20 students in the second grade of a state primary school in the Eyyübiye district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year, whose native language was different from the language of instruction. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The criteria were that the students' native language was different from the language of instruction and that they were learning Turkish as a second language. The question scale of the Error Analysis Inventory was used to determine the students' reading comprehension skills. The components of fluent reading were determined as follows: accurate reading ability and accurate reading percentage; speed (automaticity) and the number of words read correctly in one minute; and prosody using the 'Reading Prosody Rubric.' Students' vocabulary knowledge levels were determined using the 'Vocabulary Knowledge Test,' while their reading motivation was determined using the 'Reading Motivation Scale.' After the pre-test data collection process was completed, the first six sessions of the intervention programme, which was developed based on the reciprocal teaching strategy, were applied to a different group of second-grade students with similar criteria as part of the pilot application. After the pilot application, the intervention programme was finalised, and the application process was initiated with the students who formed the study group of the research. The application process, consisting of 24 sessions at a rate of two sessions per week, continued for 12 weeks. Upon completion of the application process, the final test data of the study were collected using the specified data collection tools. Interviews were conducted with the students forming the study group regarding the reciprocal teaching strategy, the application process, and the materials used in this process. The quantitative data obtained were analysed using the SPSS 24 software package, while the qualitative data were analysed using content analysis. According to the findings obtained from the quantitative data, there was a significant difference in favour of the final test in terms of the students' pre-test and final test reading comprehension and fluent reading skills, vocabulary and reading motivation levels. In this regard, it was observed that the intervention programme based on the reciprocal teaching strategy was effective in improving the fluent reading and reading comprehension

skills, vocabulary, and reading motivation levels of students whose native language was different from the language of instruction. When examining the students' views on the reciprocal teaching strategy, the implementation process, and the materials used in this process, it was stated that students enjoyed helping each other learn, learning together, and managing the text processing process themselves, and that using strategies in the text processing process enabled them to understand the texts they read better. Students also noted that the strategy they found most challenging to use was summarising, and that they encountered negative situations such as feeling inadequate in some sessions, struggling to create examples for the strategies, and experiencing communication breakdowns due to noisy environments.

Key Words: Reciprocal teaching, main language, learning Turkish as a second language, reading skills, word vocabulary, reading motivation.

İÇİNDEKİLER

ONAY	Error! Bookmark not defined.
ETİK BEYAN	iii
ÖZGEÇMİŞ	Error! Bookmark not defined.
ÖNSÖZ	Error! Bookmark not defined.
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
KISALTMA VE SEMBOLLER	Error! Bookmark not defined.
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	xxii
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	12
1.6. Tanımlar.....	12
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Okuma.....	14
2.2. Okuduğunu Anlama	14

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	17
2.3.1. Karşılıklı Öğretim Stratejisi	18
2.3.1.1. Tahmin Etme	20
2.3.1.2. Sorgulama.....	23
2.3.1.3. Açıklama.....	24
2.3.1.4. Özetleme.....	26
2.4. Akıcı Okuma.....	28
2.4.1. Doğru Okuma.....	29
2.4.2. Hız (Otomatiklik).....	31
2.4.3. Prozodi	34
2.5. Kelime Hazinesi.....	34
2.6. Okuma Motivasyonu.....	35
2.6.1 İçsel Motivasyon	38
2.6.2. Dışsal Motivasyon.....	38
2.7. Dil	39
2.7.1. Ana Dil	40
2.7.2. Ana Dili	40
2.7.3. İki Dillilik.....	41
2.2. İlgili Araştırmalar	43
2.2.1. İki Dillilik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	44
2.2.1.1. Ulusal Alanyazın	45

2.2.1.2. Uluslararası Alanyazın	45
2.2.2. Karşılıklı Öğretim Stratejisi ile İlgili Çalışmalar	51
2.2.3. İki Dilli Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Kullanıldığı Çalışmalar	54
BÖLÜM III: YÖNTEM	65
3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	67
Tablo 3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Genel Özellikleri	67
3.3. Araştırma Konusunun Belirlenmesi.....	76
3.4. Verilerin Toplanması	79
3.5. Veri Toplama Araçları ve Araçların Uygulanması.....	79
3.5.1. Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	80
3.5.1.1. Doğru Okuma Yüzdesinin Belirlenmesi	80
3.5.1.2. Okuma Hızının Belirlenmesi	81
3.5.1.3. Okuma Prozodisinin Belirlenmesi.....	82
3.5.1.4. Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	83
3.5.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi	83
3.5.2.1. Okuduğunu Anlama Metninin Uygulanması.....	84
3.5.3. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi	85
3.5.3.1. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi'nin Uygulanması	88
3.5.4. Okuma Motivasyonu Belirleme Ölçeği	90

3.5.4.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Uygulanması.....	90
3.5.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	91
3.5.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması	91
3.5.6. Sesli Video Kayıtları	93
3.6. Verilerin Analizi	94
3.6.1. Nicel Veri Analizi	94
3.6.2. Nitel Veri Analizi	95
3.6.3. Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Etiğin Sağlanması	95
3.7. Uygulama Süreci Öncesi Hazırlık Süreci	101
3.7.1. Uygulama Sürecinde Kullanılacak Kitapların Belirlenmesi	101
3.7.2. Uygulama Sürecinde Kullanılacak Kitapların Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Okuma Planlarının Hazırlanması	101
3.7.3. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Oturumlarda Kullanılan Materyaller	106
3.7.3.1. Okuma Planları	106
3.7.3.2. Muhteşem Dörtlü Poster.....	107
3.7.3.3. Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı	107
3.7.3.4. Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları	108
3.7.3.5. Hikâye Haritası Tahmin Tablosu.....	108
3.7.3.6. Dört Kapılı Çizelge.....	108
3.7.3.7. Strateji Masa Kâğıdı	109
3.7.3.8. Strateji Örnek Matı	110

3.7.3.9. Favori Bölüm Özetleme Matı.....	110
3.7.3.10. Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü	110
3.7.3.11. Açıklıyorum, Anlıyorum Matı.....	111
3.7.3.12. Muhteşem Dörtlü Örnek Matı	111
3.7.4. Pilot Uygulama.....	112
3.7.4.1. Pilot Uygulama Kapsamında Gerçekleştirilen Oturumlar.....	113
3.7.4.2. Pilot Uygulama Sonrası Yapılan Değişiklikler	114
3.8. Uygulama Ortamı	114
3.9. Uygulama Süreci.....	118
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	140
4.1. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?	140
4.2. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden prozodi düzeylerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?.....	140
4.3. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden doğru okuma düzeylerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?.....	142
4.4. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden okuma hızlarının gelişimine anlamlı bir etkisi var mıdır?.....	145
4.5. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?	147

4.6. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma motivasyonunun gelişimine anlamlı etkisi var mıdır? 148

4.7. Karşılıklı öğretim stratejisine, uygulama sürecine ve bu süreçte kullanılan materyallere ilişkin görüşleri nelerdir? 150

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 186

5.1. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Müdahale Programı Sonrasında Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 186

5.2. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Müdahale Programı Sonrasında Akıcı Okuma Becerilerindeki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.. 186

5.3. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Müdahale Programı Sonrasında Kelime Hazinesindeki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 188

5.4. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Müdahale Programı Sonrasında Okuma Motivasyonlarındaki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma... 190

5.5. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 192

5.6. Öneriler 194

5.6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 195

5.6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 196

5.6.3. İlgili Kurumlara Yönelik Öneriler 197

KAYNAKÇA..... 199

EK-1. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi 245

EK-2. Öğrenci Bilgilendirme ve Gönüllü Katılımcı Onam Formu **Error! Bookmark not defined.**

EK-3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Öğrenci Formu	246
EK-4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Öğretmen Değerlendirme Formu	247
EK-5. Okuma Prozodisi Rubriği.....	248
EK-6. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi	248
EK-7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	249
EK-8. Okuma Çalışmalarında Dikkate Alınan Hedef Kazanımlar.....	253
EK-9. Metin İşleme Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Künye Bilgileri	257
EK-10. Muhteşem Dörtlü Posteri Materyali.....	259
EK-11. Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı Materyali	261
EK-12. Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları Materyali	262
EK-13. Hikâye Haritası Tahmin Tablosu Materyali.....	263
EK-14. Dört Kapılı Çizelge Materyali.....	264
EK-15. Strateji Masa Kâğıdı ve Örnek Kullanımları	265
EK-16. Strateji Örnek Matı ve Öğrenci Örnek Çalışmaları.....	267
EK-17. Muhteşem Dörtlü Örnek Matı ve Öğrenci Örnek Çalışmaları.....	268
EK-18. Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü Materyali	268
EK-19. Açıklıyorum, Anlıyorum Matı ve Öğrenci Örnek Çalışmaları	269
EK-20. Muhteşem Dörtlü Puzzle.....	279
EK-21. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (1. Oturum)	280
EK-22. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (5. Oturum)	288

EK-23. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (8. Oturum)	296
EK-24. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (11. Oturum)	304
EK-25. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (14. Oturum)	312
EK-26. Uygulama Sürecine Dair Bazı Kesitler	312



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri.....	16
Tablo 2.4.2.1. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları	33
Tablo 2.6.1. Okuma Motivasyonu Kategori Başlıkları ve Boyutları	37
Tablo 3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Genel Özellikleri.....	67
Tablo 3.5.1.1.1. Yanlış Analiz Envanteri Hata Türleri ve İşaretleri	80
Tablo 3.5.1.2.1. İlkokul 2. Sınıf Düzeylerine Göre Hedeflenen Okuma Hızı Aralığı .	81
Tablo 3.5.1.3.1. Okuma Prozodisi Rubriği.....	82
Tablo 3.5.3.1. Kelime Bilgisi Listesinin Oluşturulmasında İncelenen Kaynak Kitaplar	86
Tablo 3.5.3.2. Kelime Bilgisi Ölçeğindeki Cevaplama Seçenekleri ve Anlamlarının Puan Değerleri	87
Tablo 3.6.1.1. Değişkenlere Ait Normallik Tablosu	94
Tablo 3.7.2.1. Oturumlarda Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları, Kullanım Amaçları ve Katılımcı Durumu.....	104
Tablo 3.9.1. Uygulama Sürecinde Haftalık Ders Programına İlişkin Düzenlemeler .	119
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarının t Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Prozodi Puanlarının t Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Doğru Okuma Yüzdelerinin t Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Hızı Puanlarının T Testi Sonuçları.....	147

Tablo 4.5.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Kelime Bilgisi Puanlarının t Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.6.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının t Testi Sonuçları.....	150
Tablo 4.7.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	151
Tablo 4.7.2. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	167
Tablo 4.7.3. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	172
Tablo 4.7.4. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	177
Tablo 4.7.5. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	182
Tablo 4.7.6. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	184

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.4.1.1. Doğru Okuma Yüzdesi Formülü	31
Şekil 3.1.1. Araştırmanın Akış Şeması.....	67
Şekil 3.8.1. Sınıfın Uygulama Öncesi Fiziksel Düzeni	117
Şekil 3.8.2. Uygulama Süreci Kapsamında Gerçekleştirilen Oturumlarda Sınıfın Fiziksel Düzeni	118



KISALTMA VE SEMBOLLER

Akt.: Aktaran

S.: Sayfa

Ed.: Editör

IRA: International Reading Association

KÖS: Karşılıklı Öğretim Stratejisi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yapılan araştırmalar, dünyadaki mevcut öğrencilerin %30 - %40'ının yaşadıkları kültürel farklılıklar, göç gibi nedenlerden dolayı ana dili olarak farklı dilleri öğrendiklerini ve yaşadıkları ülkelerdeki resmî dili, ikinci dil olarak öğrendiklerini göstermektedir (Deller ve Rinvoluti, 2022). Türkiye'de ise etnik kökenden dolayı ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin, ülke nüfusunun önemli bir kısmını oluşturduğu bilinmektedir (TÜİK, 2025).

Türkiye'de farklı kültürlerin bir arada yaşamasına neden olan bir diğer durum ise göç olgusudur. Özellikle Türkiye'nin göçmenlerin kabulüne yönelik benimsediği açık kapı politikası (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024) ile Avrupa Birliğiyle yapmış olduğu geri kabul anlaşması (Resmî Gazete, 25.06.2014, Sayı 29044), 6 milyonu aşkın uluslararası göçmen nüfusuna ev sahipliği yapmasına neden olmuştur (United Nations Department of Economic and Social Affairs [UN-DESA], 2020). Bu durum farklı kültürlerin bir arada yaşamasına ve kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak birçok dilin konuşulmasına yol açmıştır. Göçmen olarak Türkiye'ye gelen öğrencilerin ana dili olarak farklı dilleri öğrenmesi, Türkiye'de resmî dilin Türkçe olmasıyla birlikte eğitim-öğretim bağlamında olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu olumsuz durumlardan biri de öğrencilerin dil kaynaklı karşı karşıya kaldıkları problemlerdir (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; İçöz, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018)

Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak adına ORSAM (Ortadoğu Araştırmaları Merkezi), PİKTES (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) gibi uzun vadeli eğitim politikaları yürütülmüş ve yürütülmeye devam etmektedir. Fakat Türkiye'de ana dili olarak farklı dilleri öğrenen öğrencilerin sadece yabancı uyruklu öğrenciler olmadığı dikkat çeken bir durumdur. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup etnik kökenden kaynaklı olarak ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin varlığı önemli bir husustur. Farklı ana dillerine sahip olma zenginliği sonucunda öğrencilerin eğitim-öğretim bağlamında karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak adına seçmeli dil öğretim dersleri gibi adımlar atıldığı ise bilinen bir gerçektir. Ana dili

eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaştıkları sorunların özellikle okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi gibi okuma temelli sorunların etrafında birleştiği bilinmektedir (Altunova ve Akyol, 2024; Çolakoğlu, 2019; Gözüküçük ve Kıran, 2018; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Karaman, 2022; Kızıлтаş, 2019; Karaman, 2022; Kızıлтаş, 2019; Turan, 2019). Bu sorunlara çözüm bulmak veya yaşanan olumsuzlukları azaltmak için sadece eğitim politikalarının uygulanması öğrencilerin yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılmasında yetersiz kalabilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler ve araştırmacılar eğitim programının esneklik ilkesi doğrultusunda gerekli durumlarda farklı alternatif uygulamaları kullanabilmektedir.

Eğitim-öğretim alanında karşılaşılan problemlerle başa çıkmanın en etkili yolu, öğrencinin ihtiyacını karşılamaya yönelik eylem planlarının ve müdahale programlarının oluşturulması ve uygulanmasıdır (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller ve Conway, 2001). Bununla birlikte sorunların giderilmesinde alanında uzman ve deneyimli kişilerin görev alması, sorunların kısa sürede çözüme ulaşmasına ve sürecin daha verimli geçmesine katkı sağlamaktadır. Fakat yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrencileri belirleme, uygun öğretimsel müdahale programını hazırlama ve uygulama noktasında sorun yaşayabildikleri belirlenmiştir (Altuntaş, 2010; Balcı ve Çayır, 2017; Balcı, 2019; Doğan, 2013; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Kreitz, 2016; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2019).

Akyol ve Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde en büyük görevin okuma uzmanlarına düştüğü belirtilmektedir. Okuma uzmanları, öğrencilerin; okuma becerilerine yönelik tanılama ve değerlendirme süreçlerinde, okuma becerilerinin geliştirilmesinde, okuma ve yazma güçlüklerinin tespit edilmesinde ve giderilmesinde, öğrenciye uygun programların hazırlanmasında görev almaktadır (International Reading Association, [IRA], 2010). Fakat Türkiye’de okuma uzmanlarının istihdam edilmemesi nedeniyle öğrencilerin okuma becerilerine yönelik yaşadıkları sorunlarda sınıf öğretmeni veya özel eğitim öğretmenleri tarafından müdahale yapılmaktadır. Öğretmen ihtiyacının diğer bölgelere göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde daha çok olması (MEB, 2024b) ve atama politikaları doğrultusunda öğretmenlerin görevlerine bu bölgelerde başlaması göz önünde

bulundurulduğunda öğretmenlerin ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerle karşılaşmaları yüksek ihtimal dâhilindedir.

Farklı dinamikleri ve birçok beceriyi kapsayan okuma; ön bilgi, kelime hazinesi, akıcılık, motivasyon, tutum, çevresel faktörler gibi birçok bileşenden oluşan ve bu bileşenlerden etkilenen eylemsel bir süreçtir (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, ve Littles, 2007b; Kendeou, McMaster ve Theodore, 2016; Klauda ve Guthrie, 2008; Trezek, Wang ve Paul, 2012). Söz konusu bileşenler Snow (2002), Tindall ve Deanna (2010) tarafından bilişsel, duyuşsal ve çevresel olmak üzere üç başlık altında kategorize edilmiştir. Okumaya etki eden bilişsel unsurlar okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime bilgisi, ön bilgi ve strateji bilgileri; duyuşsal unsurlardan bazıları motivasyon, tutum, öz-yeterlik, öz-düzenleme ve empati iken aile, toplum ve arkadaş çevresi gibi unsurlar ise çevresel unsur olarak gösterilmektedir (Snow, 2002; Tindall ve Deanna, 2010).

Okuma becerisi, metni okumayı ve okuduğunu anlamayı içeren geniş bir beceri setini ifade etmektedir. Okumanın en temel amacı, okunan metni anlamaktır. Bu becerilerin bireye kazandırılmaya başlandığı dönem ise ilkökul dönemi olarak ön plana çıkmaktadır. İlkokul döneminde eğitimin temel amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerisi kazanması, okuduğunu anlaması ve bu becerilerini zamanla geliştirmesidir. Bireyin öğrenme deneyimlerini etkileyen becerisi (Bradley, 2016) okuduğunu anlama becerisi; bireyin akıcı okuma düzeyi, sahip olduğu kelime hazinesi, okuma motivasyonu gibi değişkenlerle ilişkili olmakla birlikte buna bağlı olarak bireyler arasında farklı düzeylerde gerçekleşebilmektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Nevo, Nusbaum, Brande ve Gambrell, 2020).

Nitelikli bir okumanın gerçekleşmesi için akıcılığın önemli olduğu belirtilmektedir (NRP, 2000). Akıcı okuma aynı zamanda okuduğunu anlama için bir ön koşuldur (Başaran, 2013b). Konuya ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, akıcı okumanın okuduğunu anlamının yordayıcısı olduğu ortadadır (Ateş, Yıldırım, Can ve Türkyılmaz, 2014; Başaran, 2013a; Baştuğ ve Akyol 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Kim, Wagner ve Lopez, 2012; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014). Bireyin metni akıcı bir şekilde okuyabilme becerisi onun okuduğunu anlamada başarılı olabilmesinde önemli bir yere sahiptir (National Institute of Child Health and Human Devel, 2000). Bu doğrultuda akıcı

okumanın ana dili, eğitim dilinden farklı öğrenciler için önemli olduğu görülmektedir. Nitekim “ana dili” Türkçe olmayan öğrencilerin, “ana dil”i Türkçe olan öğrencilere nispeten akıcı okumada daha fazla zorlandıkları (Aslan, Arslantaş ve Arslan, 2015; Asrağ, 2009; Çolakoğlu, 2019; Doğan, 2017; Gözüküçük, 2015; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Karadaş, 2017; Karaman, 2022; Kızıltaş, 2019) ifade edilmiştir. Bu bağlamda ana dili, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Fakat akıcı okuma, okuduğunu anlama için tek başına yeterli değildir.

Akıcı okuma gibi okuduğunu anlamamanın bir diğer yordayıcısı (Yıldırım, Yıldız, ve Ateş, 2011) da kelime hazinesidir. Kelime hazinesi, bireyin metni uygun bir akıcılıkta okuyabilmesi ve anlayabilmesi için bilmesi gereken kelimelerin tamamıdır (Robinson, 2005). Bireyin kelime hazinesi, okuma becerisi edinmeden önce sosyal etkileşim ve çevrenin etkisiyle şekillenmeye başlamaktadır. Kelime hazinesi, farklı okuma seviyelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaları için önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Foorman, Petcher ve Herrera, 2018; Oslund, Clemens, Simmons ve Simmons, 2018). Kelime hazinesi ve okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Akbarian, 2018). Kelime hazinesi aynı zamanda okuduğunu anlama ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olmakla birlikte (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Cromley ve Azevedo, 2007; Ma ve Lin, 2015; Murphy, 2016; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Oslund, Clemens, Simmons, Smith ve Simmons, 2016; Sağlık, 2022; Quinn, 2012) okuduğunu anlamamanın önemli bir yordayıcısı konumundadır (Yıldırım vd., 2011). Kelime hazinesi, özellikle yeni bir dil edinme sürecindeki öğrencilerin okuduklarını anlamaları için önemli bir yere sahiptir. Ana dillerinin dışında ikinci bir dil öğrenen öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre yeterli kelime hazinesine sahip olmadıkları (Shehu, 2015) ve buna bağlı olarak okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Al-Jarrah ve Ismail 2018; Nation, 2015; Romly, Rahman, Supie, ve Nasharudin 2018). Kelime hazinesi, okuduğunu anlama için önemli bir bileşen olarak kabul edilmekteyken ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin eğitim dilinde yeterli kelime hazinesine sahip ol(a)maması öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşamalarının bir gerekçesi (Altunova ve Akyol, 2024; Çolakoğlu, 2019; Karadaş, 2017; Sarioğlu, 2021; Susar-Kırmızı, Özcan, ve Şencan, 2016; Yılmaz ve Şekerci, 2016) olarak açıklanmaktadır.

Akıcı okuma ve kelime hazinesi gibi okuduğunu anlama ile pozitif yönlü bir ilişkisi olan bir diğer değişken okuma motivasyonudur (Ahmadi, 2013; Guthrie, McRae ve Klauda Wigfield, 2007b; Kusdemir ve Bulut, 2018; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Okuma motivasyonu, bireyin okumaya yönelmesini sağlayan okuma motivasyonu aynı zamanda okuduğunu anlama için oldukça önemli ve üzerinde durulması gereken bir unsurdur (Yıldız, 2013). Bireyin okuma motivasyonu kazanması için öncelikli olarak hedef dilde yeterli kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir. Ana dili, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi ve bu sayede okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilerek okuma motivasyonu kazanmaları gerekmektedir. Bu durumun sağlanmasıyla birlikte yeterli kelime hazinesine sahip olan öğrenciler, okuduklarını anlar ve okumaktan keyif alırlar (Karaman, 2022). Öğrencilerin okuma motivasyonları da bu duruma bağlı olarak gelişir (Öztürk, 2024). Ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin yetersiz kelime hazinesi sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda buna bağlı olarak okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaları ise kaçınılmaz bir durumdur.

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörlerden biri de strateji kullanımıdır (Baier, 2005; Serravallo, 2015; Sun vd., 2021;). Strateji kullanan okuyucu, metin hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirir, doğru strateji seçimini yapar ve bilgiyi sürekli kontrol altında tutar. Bu kontrol, okuyucunun metnin konusunu, ana fikrini belirlemesini kolaylaştırmaktadır (Bauman, 1984). Okuduğunu anlama becerisi, etkili bir okuduğunu anlama eğitim süreci sonucunda bireye kazandırılmaktadır. Bu okuduğunu anlama eğitimi; öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin modelleme yoluyla örnek uygulamalarının yapılmasını ve öğrencilerin alışkanlık kazanmaları adına gerekli alıştırmaların yapılmasını içeren uzun soluklu bir süreçtir (Block ve Pressley, 2015; Parris ve Headley, 2016). Bir metni okumanın temel amacının metni anlamak olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran stratejilerin kullanılmasının önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisini konu edinen çalışmalara yönelik gerçekleştirilen meta-analiz çalışmalarında (Doğan, 2017; Sidekli ve Çetin, 2018) strateji kullanımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre okuduğunu anlama üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla geliştirilen stratejilerin net olarak ortaya konması ve bu stratejilerin okullarda öğrencilere

kazandırılması, okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler açısından ve eğitimde kalitenin artması açısından yararlı olacağı düşünülebilir.

Konuya ilişkin ulusal alanyazında ana dili, eğitim dilinden farklı olan öğrencileri konu edinen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde ana dili, eğitim dilinden farklı öğrencilerin; dil gelişim düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi (Tulu, 2009), yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi (Doğan, 2017), okul öncesi eğitim alma durumlarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi (Koşan, 2015), Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmelerinde etkili olan faktörlerin kuramsal olarak açıklanması (Kızıлтаş, 2021), eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlenmesi ve değerlendirilmesi (Karaman ve Yılar, 2023; Uğur, 2017), ilkokuma yazma öğretimi ve öğrenimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Karaman, 2022), eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşleriyle belirlenmesi (Asrağ, 2009; Sarı, 2001; Sincar, 2015; Turan, 2019; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Yiğit, 2009), karşılaştıkları sorunların nedenlerinin irdelenmesi (Açan, 2015) kapsamında gerçekleştiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin, ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlendiği (Aslan, 2018; Aslan vd., 2015; Emeç, 2011; Gözükcük, 2015; Özcan ve Şencan, 2016; Öztepe, 2019; Pekgenç, 2019; Sarioğlu, 2021; Susar-Kırmızı vd., 2016; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Uşaklı, 2005) ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirtildiği (Çolakoğlu, 2019; Hamidi, 2015; Kan ve Yeşillioğlu, 2017; Karadaş, 2017; Kızıлтаş ve Kozikoğlu, 2020) araştırmalar da bulunmaktadır.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma, yazma, iletişim, okula devam etme, vb. konulara yönelik sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Yaşanan sorunların ortaya çıkmasındaki en büyük sebebin öğrencilerin okuma becerilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı açıkça vurgulanmıştır (Çolakoğlu, 2019; Emeç, 2011; Gözükcük, 2015; Gözükcük ve Kıran, 2018; Karadaş, 2017). Ateş ve Öztürk (2024) ana dili Türkçe olmayan öğrencileri konu alan çalışmaları inceledikleri derleme çalışmasında, yapılan çalışmaların çoğunluğunun tarama niteliğinde olup genellikle öğrencilerin mevcut durumlarının tespitine ve bununla birlikte çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Buradan hareketle ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, iyileştirmek adına çeşitli müdahale çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar neticesinde ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi okuma becerilerine yönelik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Altunova ve Akyol, 2024; Aslan vd., 2015; Asrağ, 2009; Çolakoğlu, 2019; Gözüküçük, 2015; Gözüküçük ve Kıran, 2018; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Karadaş, 2017; Karaman, 2022; Kızıлтаş, 2019; Kızıлтаş ve Kozikoğlu, 2020; Öztepe, 2019; Sarıoğlu, 2021; Susar-Kırmızı vd., 2016; Tulu, 2009; Turan, 2019; Uğur, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Konuya ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle yaşanan sorunların tespiti ve değerlendirmesi odağında çalışmalar olduğu ve bu durumun ortadan kalkması adına çözüm önerisi mahiyetinde birçok görüş (Ateş ve Öztürk, 2024; Kızıлтаş, 2019) ortaya atıldığı görülmüştür. Fakat yaşanan sorunların giderilmesine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Altundal ve Bilge (2023) yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli, sekizinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde herhangi bir gelişme olmadığı görülmüş olup bu sonucun gerekçelerinden biri olarak öğrencilerin yaşlarının büyük olmasının, dikkat gelişiminin daha yavaş ilerlemesine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin, yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik çalışmaların ilk eğitim kademesi olan ilköğretim kademesinde yapılmasının önemini göstermektedir.

Buradan hareketle araştırma problemini şu ifadelerle belirtmek mümkündür: Bu çalışmada karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin; okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu düzeylerinin gelişimine anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini, okuma motivasyonu ve kelime hazinelerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda okuma sürecinin tamamında

işe koşulabilen okuduğunu anlama stratejilerinden karşılıklı öğretim stratejisi (KÖS) kullanılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. KÖS temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?
2. KÖS temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden;
 - a) prozodi düzeylerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?
 - b) doğru okuma düzeylerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?
 - c) okuma hızlarının gelişimine anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. KÖS temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?
4. KÖS temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma motivasyonunun gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?
5. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin KÖS'e, uygulama sürecine ve bu süreçte kullanılan materyallere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini, okuma motivasyonu ve kelime hazinelerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Konuya ilişkin ulusal alan yazında, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencileri konu edinen birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin; dil gelişim düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi (Tulu, 2009), yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi (Doğan, 2017), okul öncesi eğitim alma durumlarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi (Koşan, 2015), Türkçeyi ikinci dil olarak edinimlerinde etkili olan faktörlerin kuramsal olarak açıklanması (Kızıлтаş, 2021), eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin öğrenci ve ebeveyn bakış açılarına göre belirlenmesi ve değerlendirilmesi (Karaman ve Yılar, 2023; Uğur, 2017), ilkokuma yazma öğretimi ve öğrenimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Karaman, 2022) eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşleriyle belirlenmesi (Asrağ, 2009; Sarı, 2001; Sincar, 2015; Yılmaz ve Şekerci,

2016; Yiğit, 2009; Turan, 2019), sorunların nedenlerinin irdelenmesi (Açan, 2015), öğretmenlerin, ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi (Aslan, 2018; Aslan vd., 2015; Emeç, 2011; Gözüküçük, 2015; Öztepe, 2019; Pekgenç, 2019; Sarıoğlu, 2021; Susar-Kırmızı vd., 2016; Taşkaya vd., 2015; Uşaklı, 2005;) ve çözüm önerileri (Çolakoğlu, 2019; Hamidi, 2015; Kan ve Yeşillioğlu, 2017; Karadaş, 2017; Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020) kapsamında gerçekleştiği görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle yaşanan sorunların tespiti ve değerlendirmesi odağında çalışmalar olduğu ve bu durumun ortadan kalkması adına çözüm önerileri mahiyetinde birçok görüş ortaya atıldığı görülmüştür. Fakat sorunların giderilmesine yönelik herhangi bir yöntem, teknik ve stratejinin kullanıldığı bir eylem planına veya müdahale programının oluşturulduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Konuya ilişkin uluslararası alan yazın incelendiğinde ise ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin, edindikleri ikinci dile yönelik okuma becerilerinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte yaşanan sorunların giderilmesi amacıyla farklı yöntem/teknik ve strateji kullanımının işe koşulduğu birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmalarda akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinde yaşanan sorunların giderilmesinde eleştirel okuma, işbirlikli stratejik okuma, tekrarlı okuma, KÖS, doğrudan kelime öğretimi, etkileşimli okuma, özetleme stratejisi, beyin fırtınası, grafik düzenleyiciler, bilişsel ve metabilişsel stratejiler, SQ3R(Survey, Question, Read, Recite, Review), hikâye haritası, çoklu zekâ kuramı gibi yöntem, teknik ve stratejiler öne çıkmaktadır (Ahmadi, Behnam ve Seifoori, 2021; Albeckay, 2014; Chang ve Lan, 2021; Fan, 2010; Gebremeskel, Bachore ve Bushisho, 2024; Gilakjani, 2016; Hammer ve Sawyer, 2016; Khaki, 2014; Kung, 2019; Marzuki, 2023; Navaie, 2018; Okasha, 2020; Rawengwan ve Yawiloeng, 2020; Rojabi, 2021; Tabrizi, 2016; Taka, 2020; Torres ve Constain, 2009).

Bir diğer önemli nokta ise oluşturulan eylem planlarında etkili ve doğru stratejileri kullanmaktır. Olumlu sonuçlar elde etmek için ise etkililiği denenmiş, test edilmiş stratejileri kullanmak gereklidir. Bu nedenle öğretmenlerin yaşanan sorunların giderilmesine yönelik birçok farklı yöntem/teknik/stratejinin varlığından haberdar olmaları, bunların nasıl ve ne zaman kullanıldığı konusunda bilgi ve beceri sahibi

olmaları önemlidir. Bu doğrultuda ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözüme kavuşturulması için sistematik şekilde oluşturulmuş ve etkililiği denenmiş bir müdahale programının, benzer sorunları yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarının iyileştirilmesinde ve sorunlarının giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin edindikleri ikinci dile yönelik okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuduğunu anlama stratejilerinin önemli bir yere sahip olduğu (Friesen ve Haigh, 2018; Isaqjon, 2022; Rastegar, Kermani, ve Khabir, 2017) yukarıda belirtilen çeşitli araştırma sonuçlarıyla bir kez daha doğrulanmaktadır. Ali ve Razali (2019) ve Sun vd., (2021) konuya ilişkin yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde genellikle okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Söz konusu okuduğunu anlama stratejileri ve stratejiler dâhilinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olarak görülen stratejilerden biri de karşılıklı öğretimdir. Ulusal alanyazında KÖS, okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarının iyileştirilmesinde müdahale yöntemi olarak kullanılmış ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Arıcan ve Yılmaz, 2020; Çiftçi, 2023; Çiftçi ve Elaldı, 2024; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Koç, 2024; Öksüz, 2023). Benzer şekilde uluslararası literatürde bu düşünceyi destekler nitelikte birçok araştırma mevcuttur. Bu doğrultuda KÖS'ün ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilere; kelime öğretiminde (Ahmadi, 2012; Mandel, Osana ve Venkatesh, 2013), okuma yeterliliği kazandırmada (Ostovar-Namaghi ve Shahhosseini, 2011), yazma becerisi geliştirmede (Ghorbani, Gangeraaj ve Alavi, 2013), okuma motivasyonu kazandırmada (Ismail, Ahmadi ve Gilakjani, 2012) kelime hazinesi, okuma ve okuduğunu anlama becerisi geliştirmede (Klingner ve Vaughn, 1996; Navaie, 2018; Pangaribuan, 2019; Peng ve Wang, 2015; Rahimi ve Sadeghi, 2015; Rawengwan ve Yawiloeng, 2020; Taka, 2020) etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur.

İlgili alan yazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde mevcut araştırmaya dayanak oluşturan iki temel sonuçtan söz edilebilir. Bunlardan biri, Türkiye’de ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale çalışmalarının az sayıda olması; bir diğeri ise öğrencilerin ana dili, bulundukları ülkenin resmî dili ile ister aynı ister farklı olsun her durumda karşılıklı öğretimin öğrencilerin

okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir strateji olduğunu belirten araştırma sonuçlarıdır.

Bu doğrultuda mevcut çalışmada; akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sorun yaşayan, düşük düzeyde kelime hazinesine ve okuma motivasyonuna sahip olan, ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin mevcut durumlarının iyileştirilmesinde KÖS'ün kullanılmasına ve etkilerinin incelenmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda bir müdahale programı oluşturulmuş olup aynı zamanda bu müdahale programının etkililiği test edilmiştir.

Çalışma kapsamında oluşturulan müdahale programının düşük düzeyde okuma becerisine ve okuma motivasyonuna sahip öğrencilere uygulanması ve bu sayede programın denenmiş olması, ilgili alan yazına teorik ve uygulama açısından özgünlük katmaktadır. Bununla birlikte otumlara yönelik oluşturulan detaylı okuma planları; öğretmen ve eğitimciler için rehberlik edebilecek somut uygulama örnekleri sunmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olup Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir yapıya sahiptir. Oluşturulan müdahale programı hedef dil olan Türkçe dilinde olup herhangi bir sosyal/kültürel ayrıştırıcı yönü bulunmamaktadır. Bu yönüyle program yalnızca Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için değil aynı zamanda “ana dili” Türkçe olan ve okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarının iyileştirilmesinde de kullanılabilir.

Metin işleme süreçlerinde kullanılan materyaller karşılıklı öğretim stratejisinin önemli bir parçasıdır (Oczkus, 2018). Bu doğrultuda materyallerin oluşturulma aşamaları ve oturumlarda kullanma süreçleri detaylı şekilde aktarılmış olup yine bu yönüyle eğitimciler, öğretmenler ve aileler için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Oluşturulan müdahale programının metin işleme süreçlerinde kullanılan KÖS temelli etkinlik modelleriyle (Oczkus, 2018; Padma, 2008) birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede uygulanabilir örnek oturum örnekleri sunulmuştur. Program bu yönüyle benzer sınıf ortamlarında kullanılabilir bir nitelik taşımakla birlikte elde edilen bulgu ve sonuçlar çerçevesinde KÖS temelli programların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yine çalışmadan elde edilecek sonuçların ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında ilgili alan yazına ve uygulama alanına örnek teşkil edeceği ve aynı zamanda destek sağlayabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ve sürecin sonunda ulaşılan bulgu ve sonuçların; sınıf öğretmeni adaylarına, sınıf öğretmenlerine, bu alanda çalışma faaliyeti gösteren araştırmacılara ve okuma becerilerinde sorun yaşayan çocukların ailelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir:

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı, köy okulu niteliği taşıyan bir devlet okulunda öğrenim gören 20 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu değişkenleri ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarıyla ve bu araçlarla toplanan verilerle sınırlıdır.
5. Bu çalışmada KÖS temelli müdahale programı geliştirilmiş ve denenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, geliştirilen programın yapısal ve içeriksel unsurlarıyla, gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçme araçlarında yer alan tüm sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ana dil: Aynı kökten gelen çeşitli dillerin varsayılan kaynağı. Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (TDK Türkçe Sözlük, 2005). Bu çalışmanın problemi çerçevesinde ele alınan ana dil, Türkçedir.

Ana dili: Bireyin doğup büyüdüğü aile ve soy olarak bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına işleyen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (TDK Türkçe Sözlük, 2005). Bu çalışmanın problem çerçevesinde ele alınan ana dili, Arapçadır.

Okuma: Okuma, ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı olan, bir yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleşen, düzenli bir ortamda meydana gelen bir anlama sürecidir (Akyol, 2021).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun, metnin zihinsel bir haritasını oluşturmaya olanak sağlayan, otomatik ve stratejik bilişsel süreçler arasındaki karmaşık bir etkileşim (Van den Broek ve Espin, 2012).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma (Akyol, 2021).

Okuma Motivasyonu: Bireyin okuma konularını, süreçlerini ve sonuçları etkileyen; kişisel amaç, değer ve inançlarını dikkate alarak meydana getirdiği okuma dürtüsü (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Kelime Bilgisi: Kelimelerin farklı anlamlarını bilmeyi (derinlik), farklı konularda kelime varlığına sahip olmayı (genişlik) ve bir konuda çok sayıda kelime bilmeyi (ağırlık) içermektedir (Göğüş, 1978).

Kelime Hazinesi: Bireyin veya toplumun söz dağarcığında yer alan kelimelerin tamamı (Korkmaz, 2023).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Okuma, geçmişten günümüze kadar farklı tanımları yapılan bir kavramdır. Okuma, hayatın hemen her safhasında yer aldığı için bu kavramın geniş bir anlam yelpazesine sahip olmasına olanak sağlamıştır. Tanım ve anlamların farklılıklar barındırması, okumanın birçok boyutu içerisinde barındıran bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Bu süreç; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi bilişsel, duyuşsal ve fiziksel mekanizmaların eşgüdümlü olarak çalışmasını içermektedir (Akyol, 2021; Güneş, 2015; Karatay, 2023; Rasinski, 2006).

Okuma; çizgilerin, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlar. Semboller algılanmayla birlikte kelimeler ortaya çıkar ve nihayetinde cümleler zihinde anlamlandırılmaya çalışılır (Özdemir ve Baş, 2019; Roe, Smith ve Kolodziej, 2018). Sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi beceriler kullanılarak zihinde yapılandırma işlemi gerçekleşir. Yapılandırma işlemi sonucunda cümleler, okuyucunun ön bilgi birikimleriyle ilişkilendirilerek yorumlanır (Güneş, 2015; Manguel, 2022).

Okuma, hayatımızın her anında, her alanında yaşamı olanaklı hâle getirmek amacıyla ihtiyaç duyduğumuz bilgileri elde etmemize yarayan bir beceridir. Aynı zamanda bireyin, sosyal yaşamın gerekliliği olarak başladığı öğrenim hayatında karşısına çıkan ve kazanması gereken temel öğrenme alanlarından biridir (Demir ve Demiriz, 2020). Bireyin öğrenim hayatının başlangıcında kazanmış olduğu bu becerinin kullanımı hayat boyu devam eder. Rasinski (2010) okuma becerisinin bireyin; akademik, sosyal, kişisel, duyuşsal, zihinsel ve bilişsel yapısıyla ilgili olduğunu belirtir ve tüm bu yapıların okuma sürecini etkilediğini vurgular. Birey, okuma eylemini öğrenmek, eğlenmek, hayatını devam ettirmek, bilgi edinmek gibi birçok farklı amaç için gerçekleştirebilir.

Okuma eyleminin temel amacı, okuma sürecini anlam kurma ile sonlandırmaktır (DeJournett, 2017; Duke ve Carlisle, 2011). Çünkü insanlar okuma eylemini amaçsız ve rastgele değil, okuduğundan anlam çıkarmak için yapmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Okuma eylemi neticesinde anlamamanın gerçekleşmesi için ise bireyin bilinçli bir çaba sarf etmesi gerekmektedir (Temizkan, 2021).

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma, anlam kurmaya yönelik bir süreçtir (Akyol, 2021; Duke ve Carlisle, 2011). Buradan hareketle okuduğunu anlamayan bir bireyin okuma işlevini tam anlamıyla yerine getirdiğini söylemek güç bir durumdur. Dolayısıyla okuma ve okuduğunu anlama, neden-sonuç ilişkisi içerisinde birbirini tamamlayan iki ayrı beceridir (Arıcı, 2018). Okuma; metni seslere çevirmeyi içeren mekanik bir beceri iken okuduğunu anlama; metni anlamayı ve metindeki kelime ve cümlelerden anlam çıkarmayı içeren zihinsel bir beceridir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Okuduğunu anlama, okuyucunun metinde yer alan bilgilerle ön bilgilerini birleştirmesi ve böylelikle kendi bilgilerinin yardımıyla metindeki anlamın zihinsel bir temsilini inşa etme aşamasıdır (Başaran, 2013b; Cao ve Kim, 2021; Pardo, 2004; Sweet ve Snow, 2003).

Bir metni anlamak, metindeki kelimeleri anlamaktan daha fazlasını içermektedir. Metinde yer verilen bilgileri anlamak, metindeki kelimelere anlam yükleyen birimleri anlamaya ve bu birimler arasında çeşitli ilişkiler kurarak metnin tamamına yönelik anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır. Dolayısıyla metni okuma ve anlama; okuyucunun metindeki anlam birimlerinin her birini anlaması, birimler arası ilişkiler kurması ve bunun sonucunda metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuçlar çıkarması ile gerçekleşen bir süreçtir (Özmen, 2011). Sonuç olarak okuduğunu anlama, zihinsel bir süreci ifade etmektedir. Okuyucu bu süreçte metne ilişkin inceleme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, karar verme gibi pek çok zihinsel becerileri kullanmaktadır (Balcı, 2016; Güneş, 2007).

Anlama, zihinsel olmasının yanı sıra bellekle de ilişkili bir kavramdır. Bellek, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir işleve sahiptir (Macizo ve Bajo, 2009). Okuma esnasında karşılaşılan kelime, cümle, metin düzeyindeki bilgilerin zihinde tutulmasında ve hatırlanmasında işleyen belleğe ihtiyaç duyulmaktadır. İşleyen belleğin temel hedefi, düşünme ve anlama sürecinde bilgilerin geçici olarak depolanmasını sağlamaktır (Carpenter ve Just, 1989).

Okuduğunu anlama aynı zamanda sosyal ve kültürel çevrenin etkisini içermektedir. Öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama farklılıklarının bir diğer nedeni de yaşadıkları sosyal ve kültürel çevredir (Karasu, 2013; Dennis, 2008). Bir çocuğun ailesiyle yaşadığı okuma deneyimleri, içerisinde bulunduğu sosyal çevre, etkileşim hâlinde olduğu

kültürel etkinlikler gibi etmenler ister istemez çocuğun okuduklarını yorumlamasını ve okuduğu materyale yönelik bakış açısını etkilemektedir (Tompkins, 2018).

Tompkins (2018), okuduğunu anlamının temel bileşenlerini okuyucu ve metin olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Akıcı okuma, kelime bilgisi, duyuşsal nitelikler, ön bilgi birikimi, strateji kullanımı gibi alt bileşenler, okuduğunu anlamayı etkileyen ve okuyucuyla ilgili olan önemli noktalar. Okuduğunu anlamının bir diğer bileşeni metindir. Metin boyutunda ise metnin taşıdığı özellikler, metin türü ve metnin yapısı gibi alt bileşenler okuduğunu anlamayı etkileyen diğer noktalar. Buradan hareketle okuduğunu anlamının sadece okuyucuyla ilgisi olmadığı, metnin de önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bu başlıklar, okuduğunu anlama sürecindeki rolleri bakımından aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri

<i>Bileşen</i>	<i>Alt Bileşen</i>	<i>Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü</i>
Okuyucu	Akıcı Okuma	Okuyucular, okuma sürecini akıcı şekilde tamamladıklarında okuduklarını anlamaları için yeterli zihinsel beceriye sahip olurlar.
	Kelime Bilgisi	Okuyucular, anlamını bildikleri kelimeleri tanır. Anlamını bilmedikleri kelimeleri ise ayırt eder ve okuduğunu anlamak için kelime öğrenme stratejilerini uygular.
	Duyuşsal Nitelikler	Tutum, kaygı, güdü, özyeterlik gibi duyuşsal etmenlerin yüksek düzeyde olduğu okuyucuların, okuduğunu anlama sürecinde problem yaşama ihtimalleri daha düşüktür.
	Ön Bilgi	Okuyucular, hâli hazırda bilgilerini okuduklarıyla ilişkilendirmek için ön bilgilerini kullanır.
	Strateji Kullanımı	Okuyucular, okumalarını yönlendirir, okuduklarının anlamlı olup olmadığını kontrol

		eder. Okuma sürecinde ortaya çıkan sorunları çözmek için gerekli stratejilere başvurur.
Metin	Metin Özellikleri	Okuyucular, metinlerin özelliklerine dair bilgilerini, metindeki anlamalarını derinleştirmek için kullanır.
	Metin Türü	Her bir metin türü kendisine has özellikler barındırır. Okuyucuların metin türlerine ve özelliklerine yönelik bilgisi, okuduğunu anlaması için zihninde bir yapı oluşturur
	Metin Yapısı	Okuyucuların yazarın metni oluşturmak için kullandığı şablonları anlamaları, metinde yer verilen önemli fikirleri de anlamalarını kolaylaştırır.

Tompkins'in (2018) "*Literacy for the 21st century: A balanced approach*" adlı kaynağından uyarlanmıştır.

Anlama, okuma eyleminin en önemli sonucu olmasına rağmen doğrudan gözlemlenememektedir (Pearson ve Cervetti, 2017). Okuduğunu anlamanın ölçülmesi; okuma öğretiminin başarısını, öğretim materyallerinin etkililiğini, okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin belirlenmesini tespit etme açısından önemli bir aşamadır (Valencia ve Pearson, 1988). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde kullanılan yaklaşımlar genel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırılmaktadır. (Aslanoglu, 2007). Geleneksel yaklaşımlarda genellikle okumanın mekanik boyutu göz önünde bulundurularak doğru okuma, imlâ, ses bilgisi, hatırlama gibi alt düzey zihinsel beceriler ölçülmektedir. Bu doğrultuda genellikle basit ve kısa metinler kullanılmakta ve bu metinlere yönelik çoktan seçmeli testler hazırlanmaktadır. Daha sonra öğrenciler, kendilerine sunulan seçenekleri inceleyip doğru olanı hatırlamaya ve bulmaya çalışarak metni anladıklarını göstermeye çalışmaktadır (Levande, 1993).

Doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerinden oluşan akıcı okumanın okuduğunu anlama ile olan ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencilerin akıcı okumalarının okuduklarını anlamalarıyla yakından ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki, farklı araştırmalarda farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerinde olumlu ve

pozitif yönde bir etkisi olduğu (Aktaş ve Çankal, 2019; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kim, 2015; Tuna, 2016), akıcı okuma bileşenlerinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde yordadığı (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya vd., 2016), akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu (Başaran, 2013a), akıcı okumanın, okuduğunu anlamının sonucu olarak ortaya çıktığı (Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014) görülmüştür.

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrenciler genellikle okuma sürecinde çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini sıkça kullanan kişilerdir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin okuduğu metni daha hızlı kavramalarına, zihinlerinde doğru şekilde yapılandırmalarına ve metinde yer alan bilgileri uzun süre hatırlamalarına olanak sağlamaktadır (Karasu, 2013). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenimi ve kullanımı, öğrencilerin kendiliğinden edinmiş oldukları bir durum olmamakla birlikte genellikle bu stratejilerin tanıtım ve modellemesi, okumanın temel prensiplerinden biri olan stratejik okuma (Akyol, 2021) kapsamında öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin farklı okuduğunu anlama stratejileri edinerek bunları öğrencilere aktarması ve sınıf ortamında uygulaması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde önemli katkı sağlayabilir.

Okuduğunu anlama becerisi, etkili bir okuduğunu anlama eğitim süreci sonucunda bireye kazandırılmaktadır. Okuduğunu anlama eğitimi, öğrencilere; okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin modelleme yoluyla örnek uygulamalarının yapılmasını ve öğrencilerin alışkanlık kazanmaları adına gerekli alıştırmaların yapılmasını içeren, uzun soluklu bir süreçtir (Block ve Pressley, 2015; Parris ve Headley, 2016).

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme alanında yaşanan gelişmelerle birlikte ön plana çıkmıştır. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğine ilişkin yapılan özellikle bilişsel kuram alanındaki çalışmalar, okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Balcı ve Dünder, 2017). Rosenshine ve Meister (1994), 1980’li yıllara kadar öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yardımcı olacak herhangi bir yöntem, teknik ve strateji öğretilmediğini belirtmiştir. Durkin (1978-1979) ise sınıf içi gözleme dayalı çalışmada öğretmenlerin anlama öğretimine yönelik gün boyu yalnızca yirmi

dakikalık bir zaman ayırdığını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrencilere metni anlamaya yönelik soruları sıkça sorduğu fakat öğrencilerin bu soruları nasıl cevaplayacakları veya cevaplarırken hangi stratejileri kullanabileceklerine yönelik bilgilendirmelere çok az zaman harcadıklarını ifade etmiştir. Yine Durkin'in (1981) sınıf içi gözleme dayalı "Okul Anlamayı Öğretmiyor" adlı çalışmasında 14 okul ve toplam 39 sınıfta okuma derslerinde 17.997 dakika zaman geçirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik herhangi bir öğretim faaliyetinde bulunmadığını, öğretmenlerin yalnızca okumaya yönelik etkinlik kâğıtları dağıtarak öğrencilerin belirli bir süre içerisinde bu etkinlik kâğıtlarını bitirmeleri gerektiğini ifade ettiklerini gözlemlemiştir. Rosenshine ve Meister (1994) ve Durkin (1981) tarafından yapılan çalışmaların etkisiyle araştırmacılar okuduğunu anlamayı geliştirmeye yardımcı olacak strateji arayışına girmişlerdir.

Metni okumanın temel amacının metni anlamlandırmak olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran stratejilerin kullanılmasının önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır (Epçaçan, 2009). Dolayısıyla geliştirilen stratejilerin net olarak ortaya konması ve okullarda öğrencilere kazandırılması okuduğunu anlama açısından sorun yaşayan öğrenciler açısından ve eğitimde kalitenin artması açısından yararlı olacaktır (Çapoğlu, 2021).

Okuduğunu anlama stratejileri, bilinçli ve etkili okumaya katkı sağlamakla birlikte genellikle okuduğunu anlayan iyi okuyucular tarafından anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Epçaçan, 2009). Bu kişiler, kendi düşünme ve anlama süreçlerinin farkındadır ve genellikle belirli bir plan doğrultusunda okuma sürecini gerçekleştirir. İyi okuyucu, metni okumaya başlamadan önce metni genel hatlarıyla inceleyerek metnin konusu ve içeriği hakkında zihninde tahminler yürütür. Tahminlerini göz önünde bulundurarak okumaya başlar ve okuma esnasında tahminlerini doğrular veya yeni tahminler yürütür. Önemli gördüğü yerleri, olayları, kişileri not alır. Metinde yer alan bilgilerle kendi bilgilerini birleştirir, karşılaştırır ve nihayetinde yeni bilgiler elde eder (Karasu, 2013).

Öğrenci merkezli olan okuduğunu anlama stratejilerinde okuyucu, aktif rol oynamaktadır. Okuyucu, metni anlamak adına zihninde sürekli çözümlemeler yapar. Doğan (2017) ve Sidekli ve Çetin (2018) okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisini konu edinen araştırmalara yönelik gerçekleştirmiş

oldukları meta-analiz çalışmalarında, strateji kullanımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre okuduğunu anlama üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkisi ortaya konmuş olan okuduğunu anlama stratejileri dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler olarak sıralanmaktadır. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass), İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading), Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers) ve Karşılıklı Öğretim, okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejilerden bazılarıdır.

Karşılıklı Öğretim, Palinscar ve Brown tarafından 1984 yılında ortaya atılan bir okuduğunu anlama stratejisidir. KÖS; tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme basamaklarını içermektedir. Öğrencilerin gruplar hâlinde ve iş birliği içerisinde çalıştığı bir stratejidir. Okuduğunu anlamayı diyaloga dayalı öğretim yoluyla gerçekleştirmek amacıyla planlandığı için alanyazında “Diyaloga Dayalı Öğretim” olarak da ifade edilmektedir (Karasu, 2013). Bu diyaloglar öğretmen-öğrenci arasında olabileceği gibi öğrenci-öğrenci arasında da olabilmektedir.

2.3.1. Karşılıklı Öğretim Stratejisi (KÖS)

Okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar, öğrencileri eğitim yaşantıları boyunca rahatsız etmeye devam etmektedir. Dünyanın hemen her yerinde öğretmenler, öğrencilerinin okuduklarını anlamaları konusunda yetersiz olmalarından dolayı endişe duymaktadır. Bu doğrultuda, gerçekleştirilen araştırmalarda ilkökul düzeyinden lise düzeyine kadar tüm sınıf seviyelerinde anlama stratejilerinin öğretilmesinin acil bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Block, Parris ve Whiteley, 2008; Pearson ve Duke, 2001).

Karşılıklı öğretim, bireyin okuduğunu anlama becerilerini etkileşim ve diyalog yoluyla geliştirmeyi amaçlayan öğretimsel bir stratejidir (Palinscar ve Brown, 1984). Okuduğunu anlamayı önemli ölçüde geliştirmede 30 yılı aşkın süredir başarılı şekilde kullanılan KÖS, öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olmak için basit ve somutlaştırılabilir alt stratejilerin kullanıldığı bir modeldir (Palinscar ve Brown, 1986). Karşılıklı öğretim, bilişsel gelişimin ilk kez sosyal etkileşimler aracılığıyla öğrenilen kavramların içselleştirilmesi ve kişinin kendisine ait hâle gelmesiyle gerçekleştiğini

kabul eder. Böylece karşılıklı öğretim, öğrencilerin, öğretmenlerin veya daha bilgili akranların yardımıyla metin okunurken anlama stratejilerini uygulama konusunda giderek daha yetkin hâle geldiği bir ortam sağlar (Klingner ve Vaughn, 1996).

Karşılıklı öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek amacıyla okuma sürecinin tamamında kullanılan bir stratejidir. Metin işleme sürecindeki tartışmaların öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sırasıyla yürütüldüğü işbirlikli bir diyalogdur. “Karşılıklı” terimi, bir kişinin diğerine tepki olarak hareket etmesi nedeniyle etkileşimlerin doğasını tanımlar. Bu diyalog; sorgulama, özetleme, açıklama ve tahmin etme alt basamak stratejilerinin kullanımıyla yapılandırılmıştır: (Palincsar, 2017). Bu stratejilerin sınıf ortamında kullanılmasında öğretmen rehberlik etmektedir. Öğretmen metin işleme sürecinde, her bir basamağın nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına yönelik basit ve somut örnekler vererek stratejinin tanıtım ve modellemesini yapmaktadır. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin sorumluluk alarak metin işleme sürecine dâhil olmalarını sağlamak için desteğini kademeli olarak azaltır. Bu aşama Vygotsky’nin (1978) ortaya koymuş olduğu yapı iskelesine dayanmaktadır.

Vygotsky (1978) yapı iskelesini, öğrencilerin gerçekleştiremedikleri herhangi bir işi akranlarının veya yetişkinlerin rehberliği ile tamamlayabilmeleri, gerçekleştirebilmeleri kısacası onların desteği ile iskelet kurabilmeleri olarak açıklamaktadır. İskelet kurma, öğretmenlerin öğrencilere bilinenden bilinmeyene doğru liderlik etme yoludur.

Bu doğrultuda bir süre sonra metin işleme sürecini öğrenciler yürütmeye başlar ve öğretmen bu durumda sadece rehber konumundadır (Palincsar ve Brown, 1984; Brown ve Palincsar, 1989). Sonuç olarak öğrenciler, stratejiyi ve alt basamaklarını içselleştirip kendilerini okuduğunu anlamaları yönünden kontrol edebilecek düzeye geldiklerinde KÖS’ün kullanım amacı gerçekleşmiş olmaktadır (Doolittle, Hicks, Nichols, Young ve Nichols, 2006).

KÖS’ün kullanımının işe yarar şekilde gerçekleşmesi için gereken üç önemli bileşen bulunmaktadır. Oczkus (2018) ve Rosenshine ve Meister (1994) bu üç önemli bileşeni şu şekilde açıklamıştır:

- Alt basamakların öğretimi: KÖS’ün dört basamağının öğretimi ve örnek uygulamaların gösterimi.

- İletişim ve etkileşim sağlama: Basamakların öğretiminde ve örnek uygulamaların gösteriminde öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olumlu ve etkili bir iletişim kurması.
- Öğretimin yapılandırılması: Önceden yapılandırılmış bir öğretim ortamının hazırlanması. Bu ortam öğretmenin, öğretimin henüz başlarındayken model olduğu fakat süreç ilerledikçe yönlendirme ve desteğin öğrenci üzerinden yavaş yavaş geri çekilerek öğretmenin rehber konumuna geçtiği yapılandırmadır.

Buradan hareketle KÖS'ü sınıf ortamına taşıyıp kullanmaya karar veren öğretmenin bu bileşenleri göz önünde bulundurarak bir planlama yapmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu planlamada ise KÖS'ün hedef ve amaçlarına ulaşmaya çalışılmalıdır. Oczkus'a (2018) göre bu hedef ve amaçları:

- Öğrencinin ilgi, merak, ihtiyaç ve düzeyine uygun metni seçmek.
- Metin işleme sürecinde tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme basamaklarını kullanarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek.
- Basamakların kullanımına yönelik sesli düşünme yöntemi yoluyla model olmak.
- Öğrencilerin yansıtıcı ve üstbilişsel düşüncelerine olanak sağlayıp rehberlik etmek.
- Öğrencilerin dört basamağı kullanarak okuduklarını anlayıp anlamadıklarını denetlemelerine yardımcı olmak.
- Farklı uygulamalarla öğretim sürecini güçlendirmek

şeklinde sıralamak mümkündür. KÖS'ün hedef ve amaçlarına uygun olarak hazırlanan planlama neticesinde öğrencilerin okuduğu metni anlamaları sağlanmaktadır.

KÖS'ün, öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin de kendi aralarında etkileşim içerisinde oldukları bir model olması Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramını temel aldığı bir göstergesidir. Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı çalışması, bir çocuğun iki farklı gelişim düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunlardan biri, gerçek gelişimsel düzey olup görevlerin çocuklar tarafından bağımsız ve rehberliğe ihtiyaç duyulmadan yerine getirildiği düzeydir. Bir diğeri ise çocukların bir problemi çözmek veya verilen görevlerin üstesinden gelmek için bir öğretmenin yardımına ya da akran iş birliğine ihtiyaç duyduğu düzeydir. Bu doğrultuda yakınsal gelişim alanı,

“çocuğun gerçek gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi” arasındaki alan olarak ifade edilmektedir (Vygotsky, 1978).

KÖS’de lider konumunda olan öğretmen, öğrencilerin bulunduğu küçük gruplarla metin işleme süreci gerçekleştirir. Öğretmen, stratejinin öğretiminde ve alt basamaklara yönelik örnek uygulamaların gösteriminde modeldir. Metinle ilgili tartışmalar başlatmaya yönelik soru ve cümleler yöneltir. Metnin çok kolay veya çok zor olmaması gerekir. İşlenmesi planlanan metin, öğrencilerin düzeyi göz önünde bulundurularak sınıf ortamına taşınmalıdır (Palinscar ve Brown, 1984; Oczkus, 2018). Daha sonra öğretmen tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi alt basamaklara yönelik sesli düşünme yöntemiyle örnekler vererek öğrencileri süreç içerisine dâhil etmeye çalışır. Bu esnada bir yandan metni anlama çalışmaları yapılırken diğer yandan da stratejinin ve alt basamaklarının öğretimi gerçekleşmiş olur (Lubliner, 2001).

2.3.1.1. Tahmin Etme

Tahmin etme basamağı metnin; türüne, konusuna metinde neler olabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmayı içermektedir (Palinscar ve Brown, 1984). Tahmin etme, aslında birçok kişinin bildiği ve okuma sürecinde farkında olmadan sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Bu basamak genellikle metin işleme sürecinin okuma öncesi ve okuma sırası aşamalarında kullanılmaktadır (Pearson ve Duke, 2002). Tahmin etme süreci, metnin bilgilendirici veya hikâye edici özellik taşımasına göre farklılık gösterebilmektedir (Oczkus, 2018). Metnin nasıl bir yapıya sahip olduğuna yönelik tahminlerde bulunmak için kitabın yan metinsel unsurları incelenmelidir (Ateş, 2013). Daha sonra yazarın amacının ne olduğu (bilgilendirmek, ikna etmek, eğlendirmek) anlamaya çalışılmalıdır. Kitabın başlığı, dış kapakta yer alan metin ve görseller, karakterler, problem ve olaylar gibi yan metinsel unsurlar üzerine ipuçları elde edip bu unsurlara dayanarak daha güçlü tahminlerde bulunmak mümkündür (Youngs, 2009). Ayrıca tahminlerin desteklenmesi adına bireyin konuya ilişkin ön bilgi birikimini işe koşması gerekmektedir (Oczkus, 2018).

Basamağın tanıtım ve öğretim aşamasında öğretmen, belirli aralıklarla duraklayarak sesli düşünme yöntemi eşliğinde tahminlerde bulunur. Tahminlerde bulunurken metin ve görsellerde bulunan kanıtlarla ve ön bilgileri arasında bağlantılar kurarak bu işlemi yaptığını öğrencilere aktarır. Aynı zamanda tahminlerde bulunurken birtakım kalıp

cümle ve ifadelerden yararlanır. İlerleyen süreçle birlikte rehber konumuna geçiş yapan öğretmen, öğrencilerin düşünce ve fikirlerini belirtmeleri adına metnin konusu, teması, kahramanlar ve olaylar hakkında tahminlerde bulunmalarını ister. Bu süreçte öğretmen metin ve görsellerde bulunan ipuçlarından yararlanmaları konusunda öğrencilere hatırlatmalar yaparak onların doğru tahminlerde bulunmalarına yardımcı olur (Oczkus, 2018). Bununla birlikte bireyin düşüncelerine katkı sağlayarak farklı düşünme becerilerinin oluşmasını ve gelişmesini sağlamaktadır (Hashey ve Conners, 2003).

Tahmin etme stratejisi, öğrencinin metni okuması veya dinlemesi için bir amaç oluşturma eylemidir. Tahminlerde bulunan öğrenci, tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek için metni daha dikkatli okur veya dinler. Tahminlerini gözden geçirerek düzenlemeler yapabilir (Duffy, 2009; Pearson ve Duke, 2002; Oczkus, 2018). Bu durum ise metin işleme sürecinde öğrenciden beklenen motivasyonun oluşmasını büyük oranda sağlamaktadır (Lori, 2006). Metinle ilgili tahminlerde bulunmanın, öğrencilerin okuyacakları metne yönelik ilgi ve meraklarını arttırdığı bilinmektedir (Kula, 2018). Tahminlerde bulunurken birtakım kalıp cümle ve ifadelerin kullanımından yararlanmak öğrencilere yol gösterici olma açısından fayda sağlamaktadır. Bu kalıp cümle ve ifadelerden bazıları;

- “Bence olacak. Çünkü”
- “Tahminime göre olacak. Çünkü”
- “Sanırım öğreneceğim. Çünkü”
- “.....olacağını tahmin ediyorum. Çünkü”
- “..... olacağını düşünüyorum. Çünkü”
- “..... olacağını hayal ediyorum. Çünkü”

şeklinde sıralanmaktadır (Oczkus, 2018).

2.3.1.2. Sorgulama

İyi okuyucular, okuma süreci boyunca sürekli sorular sorarlar (Brigham, Berkeley, Simpkins ve Brigham, 2007; Cooper, 2014; Palinscar ve Brown, 1986). Soru sorma, karşılıklı öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Sorgulama basamağında süreç, iki farklı şekilde işlemektedir. Bunlardan birincisinde, öğrenci okuduğu metinde anlamayı arttırmak için kendi sorularını oluşturması

gerekirken bir diğesinde ise öğretmen tarafından yöneltile sorulara cevap vermesi gerekmektedir (Güldenöglü ve Kargın, 2012). Öğrencinin soruları kendisinin oluşturarak sorgulama yaptığı seçenek düşünöldüğünde bu durum metni anlama üzerinde önemli etkiye sahiptir. Metne yönelik sorular sormak, öğrencinin metni içselleştirerek anladığının bir göstergesidir. Soru sormak, anlam kurma yolunda başvuru en önemli araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Bu sebeple soru sormak, anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem öğretim aracı hem de bir değerlendirme aracı olarak görölmekte ve kullanılmaktadır.

Soruların öğretmen tarafından yöneltip öğrencilerin bu sorulara cevaplar aradığı bir diğ seçenek de anlama açısından önemlidir. Bu durumda dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, soruların kalitesidir. Öğrenciyi düşünmeye sevk eden, iyi hazırlanmış sorular, öğrencinin okuma metniyle etkileşim içersine girmesine ve anlamayı zihninde yapılandırmasına olanak sağlamaktadır (Akyol vd., 2013; Moreillon, 2007). Buradan hareketle metne yönelik kaliteli ve farklı soruların üretilip öğrencilere yöneltmesi, anlamının keşfi açısından önem taşımaktadır.

Oczkus (2018) sorgulama basamağının öğretiminde metinle ilgili üretilen metin içi, metin dışı, metinler arası gibi farklı soru türlerinin anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu soru türleri alanyazında basit ve derinlemesine anlama olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır (Akyol, 2021). Basit anlama soruları, cevabı açık bir şekilde metnin içersinde bulunan ve yalnızca metnin hatırlanmasını gerektiren sorulardır (Yıldırım, 2012). Derinlemesine anlamaya dayalı sorular ise metin dışı, metinler arası sorulardır. Bu tür sorularda cevap, metinde açık bir şekilde ifade edilmemektedir. Öğrencinin ön bilgilerini kullanarak çıkarımlar yapması gerekmektedir (Akyol, 2021).

Çoğu öğrenci soru sormaya, basit ve önemsiz detaylar hakkında sorarak başlamaktadır. Bu durumda öğretmen, soru formülasyonlarını modelleme yoluyla öğrencilere aktarip birbirlerine metne yönelik sorular sormalarına fırsat tanıyarak soruların kalite ve derinlik kazanmasını sağlamalıdır (Oczkus, 2018). Öğretmen, cevabı metnin içersinde bulunan sorulardan sonra çıkarım yapmaya, eleştirel ve derinlemesine düşünmeye sevk eden sorular sormalıdır. Sadece cevabı metnin içersinde bulunan sorular, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmelerine olanak sağlamayabilir (Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016). Bu

nedenle öğrencilerin yorum yapmalarını teşvik edici ve çıkarım yapmalarına olanak sağlayıcı soruların sorulması önemlidir (Akyol vd., 2013).

Öğrenciler, metni henüz okumaya başlamadan önce, metin hakkında bir soru düşünmeleri gerektiğini bildiklerinde metnin önemli kısımlarının farkında olarak okurlar. Bu durum onları okumaya motive etmekle birlikte metin hakkında derinlemesine düşüncelerine teşvik etmektedir (Lubliner, 2001).

Sorgulama aşamasında birtakım kalıp cümle ve ifadeler kullanılmaktadır. Bu kalıp cümle ve ifadeler;

- Kim?
- Ne?
- Nerede?
- Ne zaman?
- Niçin?
- Nasıl?
- Farz edelim ki
- merak ediyorum.
- Eğer olursa?

şeklinde sıralanmaktadır (Oczkus, 2018).

2.3.1.3. Açıklama

KÖS'ün bir diğer basamağı da açıklamadır. Açıklama basamağı; öğrencilerin okuma esnasında anlayamadıkları kısımları açıklığa kavuşturmaya çalıştığı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Palinscar, Brown ve Campione, 1989). Anlaşılmayan kısımlar genellikle kelime düzeyinde gerçekleşmekle birlikte deyim, cümle, paragraf gibi düzeylerde de gerçekleşmektedir. Paris, Wasik ve Turner, (1991) açıklamanın güçlü okuyucuları ayırt eden önemli bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat ne yazık ki pek çok okur, okuma aşamasında anlamın nerede bozulduğunu fark edememektedir (Routman, 2003).

Açıklama, metin işleme sürecinde öğrenci tarafından anlaşılmayan, kafa karışıklığına sebep olan bölümlerde duraklayarak metin ve görsellerden elde edilen ipuçları doğrultusunda bu bölümü anlaşılır hâle getirmeyi içermektedir (Oczkus, 2018). Bu

basamağın kullanımı iki şekilde meydana gelmektedir. Bunlardan biri öğrencinin anlamını bilmediği kelime, kavram veya deyimleri, anlamlandıramadığı görselleri ipuçlarından yola çıkarak anlamaya çalışmasını içerirken bir diğeri ise öğrencinin kafasının karıştığı noktaları öğretmenin açıklığa kavuşturmasını içermektedir (Hacker ve Tenent, 2002; Hashey ve Connors, 2003).

Açıklama basamağı, kelime/deyim/atasözü/görsel/cümle/paragraf gibi bölümlerin öğrenciler tarafından anlaşılmayıp kafa karışıklığına sebep olan kısmı düşüncelerine fırsat verir. Bu durum onları sadece metinde yer alan kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmeye çalışmaktan uzaklaştırarak anlaşılmayan kısmı açıklığa kavuşturmak için çaba sarf etmelerini sağlar. Açıklığa kavuşturmak için öğrenciler; parçayı yeniden okuma, metinde yer alan ipuçlarını kullanma, görselleştirme, konuya yönelik ön bilgileri harekete geçirme gibi pek çok çözüm yoluna başvurmaktadır (Hashey ve Connors, 2003). Öğrenciler bazen anlamını bilmedikleri kelimeleri veya kafalarının karıştığı noktaları açıklığa kavuşturmaya çalışırken isteksiz gözükebilmektedirler. Böylesi durumlarda öğretmenin sesli düşünme yöntemi dâhilinde modelleme yapması öğrencileri açıklama basamağının kullanımına teşvik edecektir (Palincsar, 2017). Açıklığa kavuşturma aşamasına rehberlik etmek, öğrencinin anlamaya yönelik motivasyonunu yükselterek onu yeniden okumaya sevk etmektedir (Doolittle vd., 2006).

Öğrencilere anlaşılmayan bölümleri tespit etmeleri ve bunları anlaşılır hâle getirmeleri için gerekli aşamalar öğretilse de bazı öğrenciler için anlamını bilmedikleri kelimeleri, net olmayan cümleleri, anlaşılmayan paragraf veya bölümleri fark etmeleri zor bir durumdur. Bu durum biraz da öğrencinin metni anlamaya çalışmaktan çok metinde yazılanları doğru şekilde telaffuz etmeye odaklandıklarından kaynaklanmaktadır (Lubliner, 2001).

Açıklama stratejisinde öğrencilerin anlam oluşturmalarına yardımcı olacak, onlara yol gösterecek birtakım kalıp cümle ve ifadeler bulunmaktadır (Ockus, 2018, Padma, 2008). Bunlar;

“.....” Bu kelimeyi/cümleyi/paragrafı anlamadım.

Bu yüzden;

- yeniden okudum,
- okumaya devam ettim,
- ipuçlarını inceledim,
- cümleyi parçalarına ayırdım,
- zihnimde canlandırdım,
- başka bir kelime ile değiştirdim.

Bununla birlikte anlamı bilinmeyen kelime, kavram veya kelime gruplarının anlamının bulunması için sözlük gibi yardımcı kaynaklar açıklama stratejisi kapsamında kullanılabilmektedir (Allington, 2001; Lubliner, 2001).

2.3.1.4. Özetleme

Karşılıklı öğretim, okuma sırası ve okuma sonrasında bol bol özetleme imkânı sunmaktadır. Özetleme, zor ve pratik isteyen bir stratejidir. Bu nedenle “Haydi! Özetleme zamanı” denildiğinde genellikle öğrencilerin isteksizliklerine şaşırılmamak gerekir. Özetleme; önemli olayları ve detayları hatırlama, oluş sırasına göre sıralama, kendi cümlelerini kurma, eş anlamlı kelimeler kullanma gibi çeşitli becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir (Oczkus, 2018).

Özetleme de diğer basamaklar gibi hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde farklı kullanım yolları içermektedir. Öğrenciler hikâye edici metinlerde özetleme yaparken özetlerine rehberlik etmesi amacıyla karakterleri, mekânı, olayları, problemi, çözüm teşebbüslerini ve sonuçları kullanabilmektedir. Buna karşın bilgilendirici metinlerde ise öğrencilerin önemli noktaları ve bilgi kategorilerini belirleyerek bunları mantıklı bir sıraya koymaları gerekmektedir (Padma, 2008).

Özetleme, öğrencinin okuduğu metinle ilgili olayları hatırlamasını, zihninden geri çağırmasını ve bu olayları zihninde belirli bir sıra ve düzen içerisinde organize ederek sunmasını içermektedir. Öğrencilerin etkili bir özetleme yapabilmeleri için özetlerinde gereksiz ve önemsiz ayrıntılardan uzak durarak metindeki önemli noktalara yer vermeleri gerekmektedir. Özetlerin niteliği, öğrencinin metni ne kadar iyi anladığının ve kalıcılığın sağlandığının bir göstergesidir (Palinscar ve Brown, 1984).

Öğrencileri metni özetlemeye dâhil etmenin pek çok yolu bulunmaktadır (Lubliner, 2001). Öğrencilerin pratik yapmalarını sağlamak ve özetleme becerilerini geliştirmek

için metin boyunca sık sık duraklayarak onların özetlerini sözlü olarak birbirleriyle paylaşmalarına veya metni dramatize etmelerine olanak sağlamak bu yollardan birkaçıdır (Hashey ve Connors, 2003). Bir başka yol olarak ise öğrencilerden, okuma sürecinde gelinen yere kadar olan kısımda favori olarak gördükleri bir bölüm belirlemeleri ve bu favori bölümü temsil eden basit ve hızlı bir çizim yapmaları istenebilir. Daha sonra her öğrencinin kendi favori bölümünü içeren çizimini, sınıftaki diğer arkadaşlarına açıklamalarıyla birlikte sunması istenir. Herkesin favori bölümünü sunmasıyla birlikte bu bölümleri kendi içerisinde sıraya koyarak bir grup özeti oluşturma pratiği yapılabilir (Ozckus, 2009).

Özetleme basamağının kullanımında öğrencilerin özetlerine rehberlik edecek birtakım kalıp cümle ve ifadeler vardır (Padma, 2008; Lubliner, 2001; Occkus, 2018). Bunlar;

- “İlk önce oldu.”
- “Sonra oldu.”
- “Daha sonra oldu.”
- “En sonunda oldu.”
- “Bu metindeki en önemli fikirler
- “Bu cümle/sayfa/bölüm genellikle hakkındaydı.”
- “Hikâye’da/de geçiyor.”
- “Ana karakterler

KÖS’ün ve alt basamaklarının açıklanmasının ardından bu stratejinin ve basamaklarının hangi durumlarda ne şekilde uygulandığına, uygulama aşamalarına ve uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair açıklamaların yapılması gerekli görülmüştür.

2.4. Akıcı Okuma

Bireyin okuduğunu anlamasının ön koşulu, akıcı okuma becerisine sahip olmasıdır (Yıldız vd., 2014; Wise vd., 2010). Akıcı okuma; kelime tanıma sürecine çaba harcamadan, anlam birimlerine dikkat ederek uygun yerlerde vurgu ve tonlamaları yaparak, metnin duygu ve heyecanını okuma eylemine yansıtarak gerçekleştirilen okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

Akyol'a (2021) göre akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşların yapılmadığı, anlam birimlerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlanmıştır. Akıcı okuma; doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerinden oluşan bir sesli okuma sürecidir (Rasinski, 2006; Samuels, 2006). Doğru okuma, hız ve prozodi bileşenlerinin oluşturduğu bütünlük sayesinde akıcı okuma, okuyucuların okuduğunu anlamaya ulaşmalarını kolaylaştıran bir beceriler bütünüdür.

Akıcı okuma, okuma ve okuduğunu anlama sürecine yönelik birçok olumlu katkı sağlamasına rağmen okullarda ihmâl edilen, öğretimi yapılmayan bir konudur. Bunun bir gerekçesi ise öğretmenlerin akıcı okumayla ilgili açık, net ve kapsamlı bir bilgiye sahip olamamalarıdır (Karasu, 2013). Akıcı okuma, öğrencilere rehberlik ve modellik yaparak kazandırılmalıdır. Öğretmen, sınıf ortamına farklı okuma materyalleri getirerek sesli okumalar yapmalıdır. Bununla birlikte tekrarlayıcı okuma, eşli okuma, koro okuma gibi farklı okuma tekniklerinden de yararlanılabilmektedir (Akyol, 2021).

Akıcı okuma çalışmaları için önemli bir diğer husus, metnin öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurularak seçilmesidir. Metnin zorluk derecesi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle akıcı okuma çalışmalarına öğrencilerin okuma seviyelerine uygun metinlerle başlayarak, öğrencilerin okuma ilgisi ve okuma motivasyonlarını yüksek tutmayı amaçlamak önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2021).

Akıcı okuma; doğruluk, hız ve prozodi olmak üzere üç beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedir. Akıcı okumanın temel bileşenlerini oluşturan bu beceriler, eşit öneme sahip gibi görülseler de aralarında belirli bir hiyerarşi ve bir gelişim sırası bulunmaktadır (Baştuğ, 2023). Buna göre okuyucuda öncelikle doğru okuma yani kelime tanıma ve ayırt etme becerisi gelişmektedir. Daha sonra uygun bir okuma hızının ve otomatikleşmenin kazanılması gerçekleşmektedir. Bu becerilerin gelişmesinin ardından ise prozodik okumanın kazanımı gerçekleşmektedir (Keskin ve Baştuğ 2013). Akıcı okumanın bileşenleri aşağıda hiyerarşik sıraya göre ayrı ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

2.4.1. Doğru Okuma

Doğru okuma, kelimelerin doğru şekilde tanınması ve hatasız bir şekilde okunması olarak ifade edilmektedir (Young ve Rasinski, 2009). Hudson, Lane, ve Pullen (2005), bireyin doğru okuma becerisini edinme aşamalarını; harf veya harflerden oluşan sesleri doğru şekilde tanıyabilme, sesleri bir araya getirebilme, heceleri tanıyabilme, kelimenin anlamını bulabilmek için harf, ses ve anlam ipuçlarını kullanabilme şeklinde sıralamaktadır.

Doğru okuma, kelimeyi tanımayı ve ayırt etmeyi içermektedir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin kazanılması akıcı okumanın temeli olarak görülmektedir (Piper, 2010). Bu iki kavram birbirleriyle ilişkili fakat birbirlerinden farklı kavramlardır. Kelime tanıma, yazılı sembollerin doğru bir şekilde seslendirilmesi iken kelime ayırt etme, kelimenin anlam bakımından diğer kelimelerden farklı olduğunu algılayarak seslendirilmesi, kelimenin derin ve yüzeysel anlamlarının bilinmesidir (Uzunoğlu, Gök ve Yıldırım, 2022). Okuduğunu anlama, kelimelerin tanınması ve ayırt edilmesinden çok daha fazlasını gerektiren bir beceridir. Fakat bir metnin okunup anlaşılması için ilk ve en önemli adım kelimelerin tanınması ve ayırt edilmesidir (Öksüz ve Akyol, 2023). Doğru okuma yüzdesi düşük olan bir okuyucu, kelimeyi kısa zamanda tanıyamayacağından, seslendiremeyeceğinden veya yanlış seslendireceğinden dolayı akıcı okuma gerçekleşmeyecektir ve dolayısıyla da okuduğunu anlayamayacaktır (Akyol ve Kodan, 2016).

Doğru okuma, öğrencilerin sesli okuma esnasında bir dakikada okudukları toplam kelime sayısı içerisinde doğru ve yanlış okunan kelime sayısının dikkate alınmasıyla hesaplanmaktadır (Christ ve Desjardins, 2018). Bu doğrultuda doğru okuma yüzdesi hesaplanırken aşağıda belirtilen formül kullanılmaktadır.

$$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}} = \dots \times 100 = \% \dots$$

Şekil 2.4.1.1. Doğru Okuma Yüzdesi Formülü

Öğrencilerin doğru okuma yüzdesi Şekil 2.4.1.1.'de belirtilen formül doğrultusunda belirlenmektedir. Öncelikle öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenir. Okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkartılır ve formülün üst kısmına doğru okunan kelime sayısı yazılır. Formülün alt kısmına ise okunan toplam

kelime sayısı yazılır. Bölme sonucunda ulaşılan sayı 100 ile çarpılır ve öğrencinin doğru okuma yüzdesi belirlenmiş olur.

2.4.2. Hız (Otomatiklik)

Akıcı okumanın gerçekleşmesi adına önem sırasına göre sıralanan bir diğer bileşen ise okuma hızıdır. Okuma hızı, okuyucunun anlam kurmaya uygun bir hızda okumasını içermektedir. Okuyucunun okuma hızını geliştirmesi, kelimeleri doğru okumasına bağlıdır. Kelimelerin doğru ve uygun hızda okunması ise okuduğunu anlama için önemlidir. Şöyle ki kelimeler doğru okunsa bile okuma hızının gereğinden yavaş olması; harf harf, hece hece veya kelime kelime olarak ilerlemesi, duraklamalar ve geriye dönüşler içermesi okuma sürecinde aksaklıklara neden olmaktadır (Rasinski, 2010). Yavaş okumak, okuyucunun gereğinden fazla zaman ve zihinsel enerji harcamasına neden olmaktadır. Oysa okuma sürecinde zamanın ve zihinsel enerjinin önemli bir kısmı okuduğunu anlamak için kullanılmalıdır (LaBerge ve Samuels, 1974).

Okuma hızı, tekrarlı okumalar yoluyla geliştirilebilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014). Okuma hızının ilerlemesiyle birlikte okumada otomatikleşme görülür. LaBerge ve Samuels (1974) otomatikleşme teorisinde, insan beyninin sınırlı bir dikkat kapasitesine sahip olduğunu ve aynı anda iki karmaşık görevi gerçekleştirebilmesi için bu görevlerden birinde otomatikleşme olması gerektiğini belirtir. Okumanın da otomatik bir beceri hâline gelmesi için bu eyleminin otomatik hâle gelene kadar tekrar edilmesi, okuma alıştırmalarının yapılması gerekmektedir. Bunların sonucunda kelime tanımının otomatikleşmesi beklenen bir durumdur (Keskin, 2012). Kelimelerin artık hızlı şekilde algılanıp okunması, okumanın otomatikleştiğini gösterir. Otomatikleşme, kelimeleri kolaylıkla algılayabilmeye ve zihinde yapılandırmaya bağlıdır. Okumada otomatikleşme, okuyucunun okuduğu metindeki kelimelerin anlamlarına takılmadan, dikkatini kelimelerin anlamlarına vermeden okuma eylemine devam etmesi olarak (Samuels, 2006) ifade edilmiştir. Okumada otomatikleşme, okuduğunu anlama açısından önemli bir yere sahiptir (Başaran, 2013a).

Yine okuma hızı, öğrencilerin sesli okuma esnasında bir dakikada okudukları toplam kelime sayısından doğru ve yanlış okunan kelime sayısının dikkate alınmasıyla hesaplanmaktadır (Christ ve Desjardins, 2018). Bu doğrultuda öğrencinin sesli okuma esnasında bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından, yanlış okuduğu kelime sayısı

çıkartılarak geriye kalan doğru okuma sayısı, öğrencinin okuma hızı olarak değerlendirilir.

Okumanın hız boyutuyla ilgili önemli bir nokta, okuma hızının nasıl ve ne düzeyde olması gerektiğidir. Başaran (2013a), konuşma hızından daha hızlı yapılan bir okumanın, anlama ile sonuçlanamayacağını, yine gereğinden yavaş, hece hece, kelime kelime yapılan okumaların da anlama ile sonuçlanamayacağını belirtmektedir. Türkiye’de öğrencilerin okuma hızlarına yönelik birçok çalışma (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Güneş, 2009) yapılmış olmasına rağmen henüz okuma hızına ilişkin sınıf ve dönem bazında standartlaştırılmış değerler bulunmamaktadır. Aşağıdaki tabloda yer alan değerler, yapılan uluslararası araştırmalar neticesinde elde edilmiş olmakla birlikte (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014) tarafından öğretmenlerin, öğrencilerinin durumlarını değerlendirebilmeleri adına bir fikir sunması açısından kullanılabilir.

Tablo 2.4.2.1. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları

	Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı		
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1.sınıf	0-10	10-50	30-90
2.sınıf	30-80	50-100	70-130
3.sınıf	50-110	70-120	80-140
4.sınıf	70-120	80-130	90-140
5.sınıf	80-130	90-140	100-150
6.sınıf	90-140	100-150	110-160
7.sınıf	100-160	120-180	130-180
8.sınıf	110-160	120-180	130-180

2.4.3. Prozodi

Doğruluk ve hız ardından akıcı okumanın son bileşeni prozodidir. Prozodi terimi, metnin doğal ve ahenkli bir şekilde okunması olarak tanımlanmaktadır. Bu doğallık ve ahenk, metnin anlam ve içeriğine uygun ifade, tonlama, vurgulama ve duraklama ile sağlanır. Bu doğrultuda prozodik okuma; metnin anlamına uygun biçimde metni vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi yapılan sesli okumayı gerektirir (Akyol, 2021). Aynı zamanda prozodik okuma, cümleleri veya metni uygun yerlerden anlam ünitelerine ayırmayı da gerektirmektedir. Cümleleri veya metni, anlam ünitelerine ayırmak dile anlaşılabilirlik ve metne zenginlik getirmektedir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009).

Bir metnin tam ve gerçek anlamda anlaşılması için okuyucunun metni prozodik okumaya uygun bir okumayla gerçekleştirmesi gerekmektedir (Rasinski, 2006; Schwanenflugel ve Benjamin, 2017). Çünkü okuyucunun metni ve konusunu anladığının en önemli göstergesi prozodidir (Başaran, 2013b; Piper, 2010). Okuyucunun prozodisi ancak metni sesli okumasıyla gözlemlenebilmekte ve ölçülebilmektedir. Bu doğrultuda akıcı okuma, sesli okuma yapıldığı takdirde gerçekleşmesi mümkün olabilen bir beceridir.

Okuyucunun prozodik okuma becerilerini ölçmek için iki farklı seçenek bulunmaktadır. Bunlar değerlendirme ölçekleri/rubrikler ve spektrografik tekniklerdir. Bu ölçeklerden biri de ulusal literatürde en çok kullanılan “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği”dir. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde kullanılan bu ölçek, Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilmiş olup Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek prozodik okumayı; ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere toplam dört boyutta değerlendirmektedir.

İyi okuyucular genellikle akıcı okuma becerisine sahipken zayıf okuyucular bu beceriye sahip değildirler. Akıcı okuma becerisi yalnızca iyi okuyucuyu kötü okuyucudan ayırmaz. Aynı zamanda akıcı okuma becerisinden yoksun olan bir okuyucunun okuduğunu anlamada sorunlar yaşamasına neden olur (Stanovich, 1991).

Yukarıda ayrı ayrı başlıklar altında ele alınan akıcı okuma bileşenlerinin her biri okuma ve okuduğunu anlama süreci açısından önemli yere sahiptir. Herhangi bir bileşenin

eksik veya yetersiz kaldığı durumda diğer bileşenler de aksayacaktır. Bunun sonucunda ise okuyucunun, okuma ve okuduğunu anlamada çeşitli problemler yaşaması kaçınılmaz olacaktır.

2.5. Kelime Hazinesi

Bir dilin anlamlı en küçük yapı taşı kelimedir. Dilin temel yapı taşlarını, dolayısıyla söz varlığının ana unsurunu kelimeler oluşturmaktadır (Karadağ, 2024). Birey, kendisini ifade ederken ve iletişim kurduğu kişileri anlarken sahip olduğu kelimeleri kullanmaktadır. Bireyin sahip olduğu kelimeler, bireyin kelime hazinesini oluşturmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Topçuoğlu Ünal, 2020). Kelime hazinesi, bir kimsenin herhangi bir dilde kazandığı, edindiği ve kullandığı kelimelerin bütünü (Göğüş, 1978; Karadağ, 2024; TDK, 2024; Yıldız, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendisini yazılı ve sözlü olarak doğru ifade etmesi ve okuduklarını, dinlediklerini doğru şekilde anlayabilmesi kelime hazinesinin genişliğine bağlıdır (Duran ve Bitir, 2017; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Karatay, 2007; Kurudayıoğlu, 2005; Yıldız, 2020).

Kelime öğretiminin ilkokul düzeyinde işlenen dersler kapsamında öğretmen tarafından sistematik bir şekilde yapılması ve öğrencilerin; kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaları, anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırmaları, kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt etmeleri ve nihayetinde kelime bilgilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024a). Bu durum sadece ilkokul düzeyinde geçerli olmayıp sonraki kademelerde de geniş perspektifler yoluyla geçerli olmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin eğitim süreci boyunca geçirdikleri yaşantıların onların kelime bilgilerine katkıda bulunduğu söylemek mümkündür.

Kelime hazinesi aktif ve pasif olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Bireyin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde bilinçli şekilde kullandığı kelimeler aktif kelime hazinesini oluştururken anlatım faaliyetlerinde kullanmadığı fakat okuma, dinleme gibi durumlarda karşılaştığında anlamlandırabildiği kelimeler ise pasif kelime hazinesini oluşturmaktadır (Çeçen, 2007; Günay ve Aytan, 2014). Aktif ve pasif kelime hazinesi, bireyin kelime bilgisiyle ilişkilidir. Bireyin hangi sözcüğü nerede, nasıl kullanacağını bilmesi yeterli bir aktif kelime hazinesi ile mümkündür (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Eroğlu, 2019; Güneş, 2013). Bireyin pasif kelime hazinesi, aktif kelime hazinesinden

daha geniştir. Bir başka deyişle bireyin aktif kelime hazinesi, pasif kelime hazinesinin belirli bir kısmından oluşmaktadır. Çünkü birey okurken veya dinlerken birçok kelimeyle karşılaşmaktadır. Fakat konuşurken veya yazarken kısacası kendini ifade ederken sınırlı kelimeler kullanmaktadır (Baş, 2006; Çevik, 2011; Karadağ, 2005; Tuğyan, 2010).

Özünü ve temelini kelimedenden alan kelime hazinesi (söz varlığı, kelime serveti, kelime dağarcığı) ve kelime bilgisi iki farklı temel kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime hazinesi bir dildeki kelime, deyim, atasözü, ikileme, terim ve kalıp sözlerin sayısal ifadesine karşılık gelmektedir (Aksan, 2011). Kelime bilgisi ise kelimelerin farklı anlamlarını bilmeyi (derinlik), çeşitli konularda kelime varlığına sahip olmayı (genişlik) ve belirli bir konuda çok sayıda kelime bilmeyi (ağırlık) içermektedir ve bu yönleriyle kelime hazinesinden ayrılmaktadır (Çetinkaya, 2011; Göğüş, 1978). Bu ayrım göz önünde bulundurulduğunda kelime hazinesi niceliksel bir özellik taşıırken kelime bilgisi niceliksel özelliğin yanı sıra aynı zamanda niteliksel bir anlam da taşımaktadır. Bir başka deyişle kelime hazinesi, bireylerin sahip olduğu kelimeleri işaret ederken; kelime bilgisi kelimelerin farklı anlamlarını (eş, zıt, gerçek, mecaz vb.) bilmelerini ve bağlama göre taşıdıkları anlamları belirlemelerini kapsamaktadır (Deniz, 2017). Bireyin kelime hazinesinin zenginleşmesinde temel oluşturan kelime bilgisi aynı zamanda bireyin kişisel, sosyal ve akademik başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Susar-Kırmızı ve Uygur, 2012).

Okuyucu temelli bir durum olan kelime bilgisi, okuduğunu anlamada önemli bir yer tutmaktadır (Oslund vd., 2018). Öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlamaları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014; Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2013; Oakhill vd., 2015). Öğrencinin okuduğu metni anlayabilmesi için metinde yer verilen kelimelere hâkim olması gerekmektedir (Woolley, 2011). Hirsch (2003) bir metni anlayabilmek için o metindeki kelimelerin yaklaşık %90'ını bilmek gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzdeler hesabına göre her on farklı kelimedenden dokuzunun anlamının bilinmesi gerekmektedir. Fakat bazen metindeki kelimelerin çoğunu bilmek mümkün olmayabilir. Bu gibi durumlarda anlamı bilinmeyen kelimeler, metnin bağlamından yola çıkılarak tahminler yoluyla anlamlandırılabilir (Oakhill ve diğerleri 2015). Kelime bilgi düzeyi yüksek öğrenciler metni daha iyi anlar ve metnin bağlamına hâkim olurlar. Bu doğrultuda

anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını doğru tahmin etmeleri kelime bilgi düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha olası bir durumdur.

2.6. Okuma Motivasyonu

Okuma, birçok alt beceriden meydana geldiği için karmaşık bir yapıya sahiptir. Okuma için gerekli olan bilişsel becerilere sahip olmak ise tek başına yeterli değildir. Okuma, özellikle çocuklar açısından motivasyon gerektiren bir eylem olarak görülmektedir. Bu nedenle motivasyon, çocuklar üzerinde okumayı öğrenme, okumayı gerçekleştirme ve geliştirme açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2021). Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve esasında bir duygu, ihtiyaç ya da bir tutkudur (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Slavin (2020), motivasyonu bireyleri belirli bir amaç için harekete geçiren ve bu amaç için gerekli enerjiyi sağlayan bir güç olarak tanımlamaktadır. Okuma eyleminin başlaması için ilgi, merak gibi etkenlerin harekete geçmesini sağlayan okuma motivasyonu, okumanın psikolojik boyutu olarak ön plana çıkmaktadır (Balaban, 2020). Okuyucu, bilişsel yeterliliğe sahip olsa da okuma motivasyonu yeterli düzeyde değilse okuma eylemine yeterince zaman ayır(a)mayacaktır (Baker ve Wigfield, 1999).

Okuma motivasyonu, bireyin okuma eylemini başlatması ve sürdürmesi için hazır olması şeklinde tanımlanmaktadır (Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield , 2012). Bir diğer ifadeyle okuma motivasyonu; okuma eğilimlerini, konularını, süreçlerini ve sonuçlarını etkileyen bireysel değerler ve inançların toplamıdır (Conradi, Jang ve McKenna, 2014; Guthrie ve Wigfield, 2000). Buradan hareketle okuma motivasyonunun birden fazla boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Guthrie (2023), okuma motivasyonunun adanmışlık, dürtü, ilgi, kaçınma, merak, akademik not, onay, önem, öz yeterlik, rekabet, sosyal etkileşim ve uyum olmak üzere toplam on bir boyuttan ve üç farklı kategoriden oluştuğunu belirtmiştir. Buna göre Guthrie (2023) tarafından yapılan teorik sınıflamaya aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2.6.1. Okuma Motivasyonu Kategori Başlıkları ve Boyutları

Yeterlilik ve Etkinlik İnançları	Okuma Hedefleri	Okumanın Sosyal Amaçları
• Adanmışlık • Kaçınma • Öz yeterlik	• İlgi • Merak • Not (Akademik) • Onay • Önem • Rekabet	• Sosyal Etkileşim • Uyum

Motivasyon, bireyin yaşantısının hemen her alanında yer alan önemli bir unsurdur. Okuma motivasyonu kendi içerisinde içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleşmektedir (Wang ve Guthrie, 2004).

2.6.1 İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin kendisi için yaptığı faaliyet(ler) sonrasında aldığı keyif ve duyduğu mutlulukla ilgilidir. Birey, doğası gereği çevresini ve dünyayı keşfetmek için her an hazırdır. Bireyin bunun için dışarıdan herhangi bir etkiye veya zorlamaya ihtiyacı yoktur. Bireyde var olan bu doğal motivasyon eğilimi, bireyin yaşam boyu gelişimini destekler. Çünkü birey yaşantısında içsel dürtü ve çıkarlara göre hareket etmektedir. Yeni bilgi ve becerilere ilgi duyma, özenme ve yapma isteği yalnız çocukluk döneminde değil, yaşamın bütün evrelerinde varlığını sürdürmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

İçsel motivasyon, bireyi ilgi ve istekleri doğrultusunda harekete geçirmektedir. Davranışın niteliği ise o davranışı gerçekleştirirken duyulan memnuniyetle ilgilidir. İçsel motivasyon, okuma eylemi için düşünülürse; içsel okuma motivasyonuna sahip olan bir öğrenci merak ederek, ilgi duyarak ve keyif alarak okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Okuma eyleminde içsel motivasyon; merak, ilgi ve zoru tercih etme bileşenlerinden oluşmaktadır (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Yıldız, 2010). Bu motivasyona sahip olan öğrenci, okuma eylemini sürdürmesi için dışarıdan herhangi bir itici güce gerek duymaz. Öğrenci gerekli istek ve çabayı kendi içinden gelerek göstermektedir (Sansone ve Harackiewicz, 2012). Çünkü okumak onun için

öğrenmeyi ve öğrendiklerini ise yaşantısında kullanabilmeyi sağlayan bir araç niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğrencinin okumak için ayırdığı zaman aralığı geniştir ve öğrenci bu zaman aralığını severek ve isteyerek ayırmaktadır (Guthrie, 2023).

2.6.2. Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin harekete geçmesini sağlayan içten bir itici güç olmasına rağmen bireyin bütün davranışlarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bireyin harekete geçmesini sağlayan ve kaynağı bireyden bağımsız olan güce dışsal motivasyon denir. Dışsal motivasyon bireyin herhangi bir davranışta bulunmasının dışarıdan gelen ödül, ceza ve pekiştireçlere bağlı olduğunu ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin öğrencinin, öğretmenin vadettiklerini elde edebilmek için onun belirtmiş olduğu kitabı okuması dışsal motivasyon sonucu gerçekleştirilmiş bir davranıştır. Cambria ve Guthrie (2010), bu durumda bireyi okumaya iten gücün içten olmadığı için okuma eyleminin devamlılık sağlayamayacağını belirtmişlerdir. Çünkü öğrenci; okumanın önemine inanmadığı, okumayı gerekli ve anlamlı görmediği, ödül elde ettiği veya ödül anlamını yitirdiği durumlarda okuma eylemini sürdürmez.

Bireyin dışsal motivasyon sonucu gerçekleştirmiş olduğu davranış, içsel motivasyona dönüştürülmesi sayesinde içtenlikle yapılabilmektedir. Fakat bu durum, bireyin ilgili davranışa karşı ilgi ve merak göstermesi, kendisini yeterli görmesi ile mümkündür (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal motivasyon, bireyin ödül(ler) kazanmasını, cezalardan kurtulmak için çaba sarf etmesini ve ödül(ler) alabileceği faaliyetlere kendisini adanmasını sağlamaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Bireyin okuma eyleminde diğerlerinden daha iyi performans gösterme isteği; okumada kabul görme, okuma becerisi ve başarısında somut anlamda tanınma; öğretmeni tarafından olumlu değerlendirilme isteğini içeren okuma rekabetini kapsamaktadır. (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Okuma becerisi, öğrencilere kazandırılması gereken en temel becerilerden biridir. Birçok öğrenci okuma becerisi konusunda kendisini yeterlilik sahibi olarak görmek için mücadele etmektedir. Fakat bu süreçte öngörülemeyen birçok nedenden dolayı öğrenciler, bu beceriyi kazanmakta güçlük yaşayabilmektedir. Yaşanması muhtemel böylesi durumlarda öğrenciler için gerekli olan fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi okumanın alt boyutlarının kazandırılması için

öğretmen ve ebeveynlerin rehberlik etmeleri, iş birliği içerisinde bulunmaları gerekmektedir (Fletcher, 2017). Bu süreçte öğrenciye verilen geri bildirim ve motive etme çalışmaları neticesinde öğrencinin okuma özyeterliliğini kazandığı ve okuma performansını artırdığı belirtilmiştir.

2.7. Dil

Farklı kültürlere sahip insanlar toplum içerisinde hayatını devam ettirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurma gereksinimi duymaktadır. Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan en temel araçlardan biridir. İnsan kültürünün ve toplumun ortak bir paydasını oluşturan dil, toplum tarafından kabul edilmiş bir dizi zorunlu uzlaşımlar bütünlüğünü içermektedir (Ünal, 2008). Toplum için önemli bir unsur olan dil, iletişim aracı olma özelliği taşımasının yanı sıra bir milletin varlığını sürdürebilmesi için önemli bir olgudur. Aynı zamanda insanları, hedefi olmayan bir toplum olmaktan çıkartıp millet olma bilincini oluşturan sistematik bir yapıdır (Ünlü, 2006).

2.7.1. Ana Dil

“Ana dil” ve “ana dili” terimlerinde karışıklığa ve yanlış kullanılmaya neden olan “ana” ögesinin işlevi önemli bir niteliktedir. “Ana dil” teriminde kullanılan “ana” kelimesi ana anlamında değil; temel, esas anlamında dili niteleyen bir görev yapmaktadır. “Ana dil” olarak Türkçe, Türkiye’nin ortak dilidir ve Türkiye sınırları içerisinde yaşayan tüm insanların duygu, düşünce ve hissiyatını paylaşmasında kullandığı temel araçtır. Edirne’deki memurun görev icabı yapmış olduğu işlemler, Ankara’daki milletvekilinin kürsüdeki söylemleri ve Hakkâri’deki bir öğrencinin yerine getirdiği sınıf kuralları; kısacası ülkemizin farklı bölgelerinde iş ve işlemlerin yürütülmesinde ortak dilimiz, yani Türkçe kullanılmaktadır (Sağır, 2007).

Bir ana dil olarak Türkçe; bireyin duygu, düşünce ve hissiyatlarının etkili bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak mükemmel bir anlam çeşitliliğine sahiptir. Bir dilin bu denli mükemmeliyete ulaşabilmesi için tarihî bir derinliğe, ilmî ve edebî bir kurallar bütünlüğüne sahip olması gerekmektedir (İşcan, 2007).

Türkiye’de ana dil öğretimi ilköğretim birinci sınıfla birlikte başlamakta ve lisans kademesine kadar etkili ve yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bu süreçlerde ana dil

ile ilgili okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmektedir (Sefer, 2015). Böylesine uzun soluklu bir süreçte ana dile yönelik eğitimlerin devam etmesi, ana dil eğitiminin ülkemiz ve bireyleri adına önemli bir yere sahip olduğunun bir diğer göstergesidir.

Ana dil öğretiminde ses, önemli bir yere sahiptir. Ses, ana dil öğretiminin temelini oluşturmakla birlikte dil becerilerinin de ortak paydasını oluşturmaktadır (Onan , 2009). Dilin ses yapısı ile ana dil eğitimi arasında doğal bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenci, ana dil eğitiminde sesi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri boyutunda kullanmayı yeterli düzeyde öğrenemezse, eksik ve yetersiz bir ana dil eğitimi almış olacaktır. Bunun yanında ana dil öğretiminde Türkçenin hece yapısının, şekil özelliklerinin, ünlü-ünsüz harf sisteminin, anlam özelliklerinin ve söz diziminin de etkili olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2019).

Bu doğrultuda ana dil eğitiminin arz ettiği önem görülmektedir. Her çocuğun eğitim hayatına devam etmesi için ülkenin **ana dilini**, temel dil becerilerini gerçekleştirebilecek düzeyde bilmesi gerekmektedir. Fakat göç, kültürel farklılıklar gibi nedenlerden kaynaklı olarak çocukların ilk öğrendiği dil, ülkenin resmî yani **ana dili** olamayabilmektedir. Çocukların ana dilden farklı olarak aile ve bağlı olduğu toplumdan öğrendiği bu dil, ana dili/ana dili olarak ifade edilmektedir.

2.7.2. Ana Dili

“Ana dili” terimindeki “ana” ögesi doğrudan ana ile ilgilidir. Bu doğrultuda “ana dili” en kısa tanımıyla, bireyin annesinden öğrendiği dil anlamı taşımaktadır. Geçmişten günümüze kadar ana diline dair birçok sözlük tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlar göz önünde bulundurularak ana diline dair geniş anlamda bir tanım yapılacak olursa: Kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden, büyüdüğü toplumdan doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dil, olarak tanımlamak mümkündür (Aksan, 2011; Demircan, 2012; Korkmaz, 2023; Oruç, 2016; Topaloğlu, 1989; Vardar, 1988).

Ana dili, bireyin genel olarak ana merkezli yaşantısıyla ortaya çıktığı, yaşadığı ortamda bulunan dilin kültürleriyle beslenen, duygu ve düşünceler sonucu gelişen bir iletişim aracıdır. Birey bu iletişim aracıyla yaşantısına şekiller verir ve dünyasını anlamlandırır. Bireyin dildeki öğrenmeleri hayat boyu devam eder. Ana dili, bireyin önce annesinden,

yakın çevresinden ve daha sonra ilişkisi olduğu çevresinden edindiği, toplumundaki en güçlü bağları oluşturan bir iletişim aracıdır (Güleryüz, 2004).

Her bireyin içinde doğduğu, büyüdüğü ve geliştiği bir toplum vardır. Birey, içinde bulunduğu toplumun kültürünü yaşayarak içselleştirir. Bu içselleştirmelerle birlikte bireyde sosyal, bilişsel ve duyuşsal alt yapılar oluşmaktadır. Bu alt yapılar bireyde o kadar içselleşir ki ilerleyen süreçte ikinci hatta üçüncü dili öğrense bile yaşamının sonuna kadar ana dilindeki kavramları, deyim ve tekerlemeleri aklına getirmektedir (Güleryüz, 2004).

Günümüzde normal şartlar altında yetişen ve yaşayan her birey herhangi bir dili öğrenecek yapıya ve donanımına sahiptir. Birey, dil edinme sürecinde ilk desteği ve katkıyı ailesinden almaktadır. Bu süreçte ailenin rolü önemli bir yere sahiptir. Bireyin aile ortamından edindiği, öğrendiği dil aynı zamanda çocuğun duygusal, zihinsel ve ahlâkî gelişimini sağlamaktadır (Kecskes ve Papp, 2000). Bireyin aile ortamında öğrendiği ilk dil; ev dili, baskın dil, doğumdan itibaren öğrenilen ilk dil gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Painter, 2015).

“Ana dil” ve “ana dili” terimlerinin birbirinin yerine kullanıldığı ve bu durumun kullanım hatalarına ve yanlış anlaşılmalara yol açtığı bilinmektedir. Oruç (2016), bu karışıklığın önüne geçmek adına şu açıklamaları dile getirmiştir: *“Türkiye sınırları içerisinde yaşayan herkes Türk vatandaşıdır, fakat herkes etnik olarak Türk değildir. Çünkü Türkiye sınırları içerisinde yaşayan Türk vatandaşları; Rum, Ermeni, Arap, Kürt vb. etnik kökene sahip olabilmektedir. Bu etnik kökene sahip insanlar nihayetinde Türk vatandaşıdır ve dilleri de Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin Anayasa’sında belirtildiği gibi Türkçedir. Türkiye’de kullanılan birçok dil vardır fakat ana dil Türkçedir. Bu doğrultuda Türkiye’de yaşayan bütün Türk vatandaşları için ana dil Türkçedir”*. Kızıltaş (2019) konuya dair şu örnek ifadelere yer vermiştir: Etnik kökeni Kürt olan Türk vatandaşları için “ana dil” Türkçe, “ana dili” ise Kürtçedir. Kısacası ülkemizde “ana dil” etnik köken fark etmeksizin Türkçe iken “ana dili” ise etnik kökene göre farklılık gösterebilmektedir.

Sonuç olarak etnik kökeni ne olursa olsun bütün Türk vatandaşlarının birbirleriyle konuşup anlaştığı ortak dil, anayasada belirtilen dil, ülke dili, resmî dil, adına “ana dil” dediğimiz terimle örtüşmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de yaşayan, çoğunluğu

oluşturan etnik kökeni Türk olan, Türk vatandaşlar için hem ana dil hem de ana dili Türkçedir.

Oruç (2017) ülkemizde sıklıkla karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan “ana dil” ve “ana dili” kavramalarını birbirinden ayırmak için “ana dili” kavramı yerine kişinin doğar doğmaz duyup öğrenmeye başladığı ilk dil, birinci dil olduğu için “birinci dil” kavramını önermektedir. Sağır (2007) ise kavram kargaşasına yol açmamak adına “ana dili” kavramı yerine “anne dili” kavramını önermektedir. Kavram kargaşasının önüne geçmek adına yapılan önerilerin aksine TDK’de “anne dili” kavramının bulunmaması bu kavramın kullanılmasının önüne geçmektedir.

“Ana dil” ve “ana dili” kavramlarına yönelik ele alınan açıklamalar dikkate alındığında “iki dillilik” kavramı ortaya çıkmış ve açıklanma ihtiyacı söz konusu olmuştur.

2.7.3. İki Dillilik

İki dillilik kavramına yönelik birçok tanım kullanılmaktadır. Bu durum ise üzerinde görüş birliği sağlanamayan bir tanım olmadığını göstermektedir. Görüş birliğinin sağlanamama nedeni ise iki dillilik olgusunun durağan olmamasıdır. Yapılan tanımlarda iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı perspektiflerden bakılarak yapıldığı görülmektedir. Kimi tanımlar dilsel unsurları ön plana çıkarırken (bir dilin diğerine etkisi, her bir dili bilme düzeyi vb.) kimi tanımlar ise toplumsal unsurlara (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, hangi durumlarda kullanılır vb.) dikkat çekmektedir (Yılmaz, 2014). Fakat yapılan bütün tanımlar, bireyin birden fazla dili bilmesi ve en az bir temel beceride kullanması gerçeğinde birleşmektedir.

İki dillilik, sosyoloji ve dil bilimin kesişmesiyle ortaya çıkan disiplinler arası bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Yılmaz, 2014). Dilbilimcilerin bir kısmı iki dillilik durumu için her iki dile yönelik dört temel dil becerisinin tam bir şekilde kullanılması gerektiğini savunurken bir diğer kısmı ise her iki dil için orta derecede bir hâkimiyetin yeterli olduğunu savunmaktadır (Mahootian, 2019). Aksan (2011) iki dillilik kavramını: Bireyin farklı şartlar altında ve farklı sebeplerle birden çok dili edinip daha sonra o dili kullanması ya da ikinci bir dili ana dili bilgisine ve kullanımına yakın şekilde öğrenmesi olarak tanımlamaktadır. Hoffmann (2014) ise iki dilliliği, bireyin ana dilinden farklı başka bir dili en az bir temel dil beceri alanında rahatlıkla kullanabilmesi olarak ifade etmiştir.

Kohnert (2010) iki dilliliği, ikinci dilin ne zaman edinildiğini göz önünde bulundurarak iki başlık altında ele almaktadır. Bunlardan eş zamanlı iki dillilik: Bireyin doğumundan itibaren iki dili de aynı anda resmî olmayan bir biçimde öğrenmesini içermektedir. Bireye güçlü bir iki dillilik sağlayan bu durum aynı zamanda bireyin dil gelişiminin iki yönlü olmasını da sağlamaktadır. Ardışık iki dillilikte ise kısmî olarak bir dili kazanan birey, çocukluk dönemi içerisinde zamanla ikinci dili edinmesini içermektedir. Bu durumu çocuğun ana dilinin dışında farklı bir dilin baskın olduğu bir çevreye taşınması veya göç etmesiyle ve orada baskın olan dili çocukluk dönemi içerisinde edinmesiyle örneklendirmek mümkündür. İki dilliliğin eş zamanlı ve ardışık olmak üzere iki başlık altında ele alınması aslında ikinci dilini doğuştan itibaren öğrenen çocuklarla sonradan öğrenenleri birbirinden ayırmaktadır (Baker ve Wright, 2021).

Günümüzde çokkültürlülük ve çok dillilik eğitim dünyasında sıkça konuşulan konular hâline gelmiştir. Çokkültürlülüğün bir boyutu ve bir sonucu olarak ortaya çıkan çok dillilik Türkiye’de de kendini göstermektedir. Carlson, Rabo ve Gök (2011) çok dilliliği, çokkültürlü toplumların bir yansıması olarak belirtmiştir. Türkiye’nin kültürel çeşitliliği ve çok uluslu bir yapıya sahip olması çok dillilik ve iki dillilik kavramlarını yaygın olarak karşımıza çıkartmaktadır.

Ülkemizin hemen her bölgesinde ana dili, eğitim dilinden farklı olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen iki dilli bireyler bulunmaktadır (Gökdağ, 2011; Kesmez, 2015). Bu durum, ülkemizde iki dillilik üzerine çalışmalara ve tartışmalara yol açmaktadır.

Ülkemizde doğup büyüyen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup ana dili Türkçe olmayan öğrenciler; okula başladıklarında duygu, düşüncelerini ifade etmekte ve iletişim kurmakta zorlanmaktadır (Kızıltaş, 2019). Çünkü içinde bulunduğu toplulukta kullandığı, içselleştirdiği iletişim aracı artık devreden çıkmaktadır. Yeni bir dil edinmek ise zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciye resmî dil olan Türkçeyi ve ilkokuma yazma öğretim programını öğretmek, öğretmene düşen en önemli görevlerden biridir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuya ilişkin yapılan çalışmalar;

- İki dillilik ile ilgili çalışmalar,

- KÖS ile ilgili çalışmalar,
- İki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde KÖS'ün kullanıldığı çalışmalar olmak üzere üç ana başlık altında yer verilmiştir:

Konuya ilişkin ilgili çalışmalar, son 10-15 yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olup geçmişten günümüze olacak şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

2.2.1. İki Dillilik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde, ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli öğrencilerin okuma becerileri üzerine yoğunlaşan araştırmalar ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar olmak üzere ele alınmıştır.

2.2.1.1. Ulusal Alanyazın

Asrağ (2009) çalışmasında anadilin öğrenimi ve öğretimi sürecinde yaşanan problemleri tespit edip bu problemlerin değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışma, tesadüfi olarak seçilen 434 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmacı konuya ilişkin detaylı ve derinlemesine bilgiler elde etmek amacıyla 50 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda eğitim dili olan ana dil öğrenimi ve öğretimi hususunda yaşanan problemlerin altında; öğrencinin okulöncesi eğitim almaması, kardeş sayısının çok olması, ailenin mevsimlik tarım işçisi olarak başka bölgelere gitmesiyle birlikte öğrencinin okula devam konusunda aksaklıklar yaşaması, ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi gibi nedenler yatmaktadır.

Tulu (2009) okul öncesi öğrenimine devam eden ve ana dili Türkçe olmayan 4-7 yaş aralığındaki öğrencilerin dil gelişim düzeylerine etkide bulunabilecek değişkenleri araştırmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Didim ve Kuşadası'ndaki okul öncesi kurumlarda öğrenim gören ve ana dili Türkçe olmayan iki dilli 59 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin etnik kökenlerinin, cinsiyet durumlarının, yaş faktörünün, kardeş sayılarının, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, ailenin Türkiye'de ikamet etme sürelerinin, okula devam sürelerinin dil gelişim düzeylerine etkilediği görülmüştür.

Yazıcı ve Temel (2011) çalışmasında erken çocukluk dönemindeki tek dilli ve iki dilli öğrencilerin dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı

amaçlamıştır. Bu çalışmanın iki örneklem grubu bulunmaktadır. Bir örneklem grubunu; Almanya’da bulunan anaokullarında öğrenim gören Türk kökenli ve aynı zamanda iki dilli 96 çocuk oluşturuyorken bir diğer örneklem grubunu ise Ankara’da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören tek dilli 100 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara uygulanan testlerin analizi neticesinde iki dilli çocukların testlerden aldıkları puanların aynı yaş grubundaki tek dilli çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tek dil ve iki dile sahip çocukların dil gelişim düzeyleri ile okuma olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya ve İşçi (2015) iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinin öğrenme alanlarına ve bu ders kapsamında yapılan etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerini, ve varsa yaşadıkları problemleri öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini sekizinci sınıfa devam eden ve ana dili Türkçe olmayan iki dilli 50 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi neticesinde öğrencilerin en çok dinleme etkinliklerinden keyif aldıklarını, zorlandıklarından dolayı konuşma etkinliklerinden pek hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sayesinde okuma becerilerinin geliştiğini ve Türkçeyi sevdirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri bir diğer öğrenme alanı ise yazma becerisidir. Öğrenciler, yazma etkinliklerinin kendilerini rahatlattığını ve mutlu hissettirdiğini belirterek bu beceriyi kazanmak için içtenlikle etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Gözüküçük (2015) ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem araştırması desenlerinden çeşitleme olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il, ilçe, belde ve köylerinde görev yapan ve oranlı küme yoluyla belirlenen 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplandığı okullardan maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında belirlenen 40 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında ve iletişim boyutunda sorunlar yaşadıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları problemler üzerinde

öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, meslekî kıdem, görev yeri gibi faktörlerin, sınıfların birleştirilmiş veya bağımsız olma durumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Koşan (2015) çalışmasında okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerini farklı değişkenlere bağlı olarak incelemeyi, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarının onların dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi ve son olarak okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve dil becerilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim alan 150, okul öncesi eğitim almayan 150 olmak üzere toplam 300, iki dilli birinci sınıf öğrencisi ve rastgele seçilen 15 okul öncesi, 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre evde sıklıkla konuşulan dilin Türkçe olduğu öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerinin evde sadece Kürtçe konuşulan ve evde hem Türkçe hem de Kürtçe konuşulan öğrencilere göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Evde konuşulan dil ne olursa olsun okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okula hazır bulunuşluk testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında; ana ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerin arttığı, fakat ebeveynlerin öğrenim durumu ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının onların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okula hazır olmadan başladıklarını, okul öncesi eğitim alanların ise okul öncesi eğitim almayanlara kıyasla daha iyi olduğunu fakat onların da tam olarak hazır olmadıklarını belirtmişlerdir.

Sincar (2015) ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya Mardin Yeşilli İlçesi'ne bağlı 9 köy okulu ve 4 merkez okulundan olmak üzere 26 öğretmen gönüllülük esaslı olarak dâhil olmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi neticesinde öğrencilerin dört temel dil becerilerinde yetersiz oldukları, öğretmenleriyle iletişim kuramadıkları ve buna bağlı olarak kendilerini ifade edemediklerinden dolayı akademik başarı düzeylerinin çok düşük

olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte okula devam konusunda yaşanan aksaklıklardan dolayı okula uyum süreçlerinin uzadığı saptanmıştır.

Aynı şekilde Yılmaz ve Şekerci (2016) de ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı ve amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır iline bağlı farklı okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizleri neticesinde ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin; iletişim problemi, içe kapanıklık, özgüven eksikliği, sosyalleşme, eğitim dili ile ana dil karmaşası yaşama, kendini ifade etmede güçlük yaşama, davranış öğrenmede sorun yaşama, dışlanmışlık yaşama, akademik başarısızlık gibi problemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmada bir diğer önemli sonuç ise öğrencilerin kendi ana dillerini bilen öğretmenlerle daha rahat iletişim kurmaları ve kendilerini daha rahat ifade etmeleridir. Öğretmenler, öğrencilerin konuştuğu dili anlayan ve aynı zamanda konuşabilen meslektaşlarını zaman zaman tercüme etmek amacıyla sınıflarına davet ettiklerini ve bu öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğretim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik işaret ve beden dili kullanma, tercüman öğrenci kullanma, çocuğun ana dilini basit düzeyde öğrenmeye çalışma, ana dil kullanımını sınıf içerisinde yasaklama, şarkı ve resimli kitaplar kullanarak kelime öğretimi yapma, görsel ve işitsel materyallerden yararlanma gibi önerileri belirtmişlerdir.

Bayat (2017) çalışmasında tek dilli ve iki dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini farklı değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ordu iline bağlı devlet okullarında öğrenim gören tek dilli 303 öğrenci, Ağrı, Bingöl, Şırnak ve Mardin illerine bağlı devlet okullarında öğrenim gören iki dilli 242 öğrenci ve iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Karadeniz Bölgesi'nde öğrenim gören tek dilli öğrencilerin Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri'nde öğrenim gören iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Karadeniz Bölgesi'nde öğrenim gören tek dilli öğrencilerin lehine bir durumdur. Fakat Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri'nde öğrenim gören iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde iki dilli

öğrencilerin eğitim dilini öğrenme süreçlerinde yaşadıkları problemler şu şekilde sıralanmaktadır: Öğrencilerin kelime dağarcığının zayıf olması, metafor, deyim ve atasözlerini anlayamaması, okuduğunu ve dinlediğini anlayamaması. Bununla birlikte öğretmenler, yaşanması muhtemel bu gibi problemlerle karşılaşmalarını en aza indirebilmek için; öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının sağlanması, Türkçe programının iki dilli öğrencilere göre düzenlenmesi, bu bölgelere gönderilen kitaplardaki metin ve içeriğin sadeleştirilmesi, iki dilli öğrencilerin ailelerine bilinçlenmeleri konusunda eğitimler verilmesi, eğitimin öncelikle ana dilde yapılması ve bölgede çalışan öğretmenlerin Kürtçe/Arapça dillerini bilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Çolakoglu (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ili ve ilçelerinde görev yapan 98 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi neticesinde öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için öğretmenlerini anlamadıkları ve dolayısıyla ilkökuma yazmaya hazırlık sürecindeki etkinliklerde zorlandıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin de Türkçe bilmemesinden dolayı evde akademik destek göremedikleri, okulda öğrendikleri bilgileri evde pekiştiremedikleri görülmüştür.

Kızıлтаş (2019) ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemeyi, bununla birlikte cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma durumları gibi değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, dördüncü sınıfta öğrenim gören 201 kız ve 227 erkek olmak üzere toplam 428 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre; ana dili Türkçe olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Ana dili Kürtçe ve Türkçe olan öğrencilerin okul öncesi eğitim alış olmaları, sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olması onların okuma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Kızıлтаş ve Kozikoğlu (2020) iki dilli olmanın günümüzde kaçınılmaz bir durum olduğunu ve bu doğrultuda iki dilli ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde yaşadıkları sorunları tespit ederek çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır.

Çalışma devlet kurumlarına bağlı ilkokullarda görev yapan yirmi sınıf öğretmeni ile görüşme yoluyla yürütülmüştür. Elde edilen verilerin sonucunda iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşamalarının nedeni olarak kelime bilgilerinin kısıtlı olması, okul öncesi eğitim almamaları, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, dil çatışmaları yaşamaları, aile ilgisizliği ve sosyoekonomik imkânların kısıtlı olması gibi durumlar tespit edilmiştir.

Kızıltaş (2021) derlemeye dayalı çalışmasında ikinci dil edinimine dair yapılan çalışmalardan yola çıkarak Türkiye’deki iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimlerinde etkili olan veya olabilecek faktörleri tartışma yoluyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve öğrencilerin okul öncesi eğitime devam durumunda aksaklıklar yaşamaları, ikinci dil ediniminin yüksek olduğu Doğu ve Güneydoğu bölgelerine atanan öğretmenlerin görevlendirme yoluyla istihdam alanlarının yüksek olduğu bölgelere geçiş yapması ve bu nedenle ortaya çıkan öğretmen boşluğunun ücretli öğretmen ile doldurulmaya çalışılması, bu bölgelere atanan öğretmenlerin; yaşadıkları zorluklar, yaklaşımları, tutumları, endişeleri, ön yargıları ve bu konuya dair herhangi bir eğitim almamış olmaları, öğrencilerin dil çatışması yaşamaları, okulların fizikî koşulları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin erken okul terki gibi nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır.

Karaman (2022) ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi ve elde edilen bulgulardan hareketle öğretim sürecinde kullanılması ön görülen bir etkinlik kılavuzu oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinin her aşamasında zorluklar yaşadıkları saptanmış olmakla birlikte ana sınıflarının zorunlu olması, evde Türkçe konuşmaya özen gösterilmesi, sınıf içinde akran destekli öğrenmenin göz önünde bulundurulması gibi öneriler sunulmuştur.

Karaman ve Yılar (2024) çalışmasında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlilik algı düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda ana dili Türkçe olmayan ve dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören 210 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve okuduğunu anlamaya

yönelik öz yeterlilik algı ölçeği kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ana dili Türkçe olmayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlilik algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının da arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerinin, yaşadıkları yerleşim yerlerinin (köy, şehir merkezi), okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlilik algılarında anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Ulusal alan yazında yer alan araştırmalar ve sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye’de ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Literatürde iki dillilik, bireyin zihinsel düşünceleri açısından önemli bir durum olarak görülmekteyken Türkiye’de “ana dili” olarak farklı dillerin öğrenilmesi ve Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesi bu olumlu durumun ortadan kalkmasına sebep olmaktadır. Yine araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin “dil” temelli problemler yaşadıkları, bu nedenle okula devam etme konusunda isteksiz oldukları, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma, gibi konularda yetersiz kaldıkları belirtilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesinin de öğrencilerin okuma becerisi üzerinde önemli bir değişken olduğu, ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerilerinde ileri düzeyde oldukları görülmüştür.

2.2.1.2. Uluslararası Alanyazın

Estacio (2013) çalışmasında iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirleyicisi olarak üstbilişsel stratejilerin önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda otuz öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki bilgilendirici ve iki hikâye edici metin özelliği taşıyan materyaller ve bunlara yönelik yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli testler kullanmıştır. Buna göre; iki dilli öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri kullanma durumları ile okuduklarını anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yeganeh (2013) tekrarlı okumanın iki dilli ve tek dilli EFL öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini deney grubunda 10 tek dilli, 10 iki dilli olan ve yaş ortalaması 21 olan yirmi öğrenci, kontrol grubunda yaş ortalaması 21 olan ve benzer İngilizce seviyesine sahip olan yirmi

öğrenci oluşturmaktadır. Tekrarlı okuma çalışmalarının yapıldığı deney grubuyla ve normal öğretim programının uygulanmaya devam edildiği kontrol grubuyla sekiz haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okuma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bir diğer sonuç ise iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden daha yüksek olduğu fakat akıcı okuma yönünden herhangi bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Hussien (2014) tek dilli ve iki dilli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinde belirleyici olan doğru okuma, hız, prozodi gibi akıcı okumanın alt bileşenlerini incelemiştir. Araştırmacı, okuduğunu anlama becerisini de akıcı okumanın alt bileşeni olarak varsaymış ve araştırmayı bu doğrultuda gerçekleştirmiştir. Araştırma Mısır'da altıncı sınıf seviyesinde öğrenim gören 62 iki dilli (Arapça-İngilizce) ve 448 tek dilli (Arapça) olmak üzere toplam 510 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuçlara bakıldığında iki dilli öğrencilerin doğru okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlama puan ve oranlarının tek dilli öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin doğru okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

O'Brien ve Wallot (2016) iki dilli ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. İlkokul 3. 4. ve 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören 105 iki dilli öğrencinin İngilizce dilinde; okuma, akıcı okuma, fonolojik farkındalık, otomatik isimlendirme gibi becerileri, standartlaştırılmış ölçme araçları kullanılarak ölçülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Fraser, Gottardo ve Geva (2017) çalışmasında iki dilli öğrencilerin kelime bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Bu doğrultuda çalışma, ikinci sınıfta öğrenim gören 128 öğrenci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuçlara göre İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ileri düzeyde kelime bilgisine sahip olmaları onların İngilizce okuduğunu anlamalarında önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Jozwik, Cuenca-Carlino, Mustian, ve Douglas (2019) öz-düzenlemeli strateji gelişim modelinin (SRSD: Self-regulated strategy development) öğrenme güçlüğü çeken yeni iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma bireyselleştirilmiş eğitim planı doğrultusunda beşinci sınıf seviyesinde öğrenim gören 4 öğrenci ile yürütülmüştür. 4 öğrenci de Amerika’da doğmalarına rağmen üçü İspanyolcayı, biri Arapçayı ana dil olarak öğrenmişler ve İngilizceyi ise yakın bir süredir ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Müdahale süreci otuz dakikalık bireysel oturumlar olmak üzere 61 ardışık okul günü boyunca devam etmiştir. Müdahale sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenme güçlüğü olan ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan iki dilli öğrencilerin öz-düzenlemeli strateji gelişim modeli sayesinde okuma stratejilerini bağımsız olarak kullanabilecek seviyeye geldikleri ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve diğerleri (2021) çalışmasında ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların kaynaklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda ana dili Çince olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 203 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğrencilerin İngilizce kelime bilgisinin yetersiz olması, fonolojik ve morfolojik farkındalık düzeylerinin düşük olması ve sözel çalışma belleği puanlarının düşük olması gibi nedenlerden dolayı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Kirana (2022) çalışmasında disleksi tanısı almış ikinci sınıf seviyesinde öğrenim gören ve iki dilli (Endonezce-İngilizce) bir öğrencinin Endonezce ve İngilizce metinleri okuma ve okuduğunu anlama sürecindeki eğilimlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Disleksili öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama eğilimlerinin karşılaştırılması adına aynı sınıfta öğrenim gören dört öğrenci kontrol grubu olarak örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme oluşturan beş öğrencinin İngilizce ve sosyoekonomik düzeyinin benzer seviyelerde olmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin her iki dildeki metinlere yönelik okuma performanslarının aynı olduğu fakat okuduğunu anlama düzeyinde disleksik öğrencinin kontrol grubu öğrencilerinden daha düşük seviyede olduğunu görülmüştür. Disleksik öğrencinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri hemen hemen aynıyken okuduğunu anlamada ortaya çıkan farklılıklarının nedeninin disleksik öğrencinin metindeki bilgileri hatırlama

oranın diğer öğrencilere göre düşük olduğundan, arka plan bilgisi ve çalışma belleği aralığını kullanmada zayıf olduğundan kaynaklanmaktadır.

Uluslararası alan yazında yer alan araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre doğru okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlama puan gibi okuma becerilerinde daha ileri düzeyde oldukları görülmüştür. İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları doğrultusunda öğrenme istekleri, temel dil becerileri öğrenme açısından olumlu bir durum olarak belirtilmektedir. Bu durum dil edinimi sürecinde motivasyonun önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Yine edinilen ikinci dile yönelik sahip olunan kelime bilgisi ve kelime hazinesinin bireyin okuduğunu anlama becerisi ile olumlu yönde pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

2.2.2. Karşılıklı Öğretim Stratejisi (KÖS) ile İlgili Çalışmalar

Arıcan ve Yılmaz (2020) yapmış oldukları derleme çalışmasında, KÖS bireyin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesindeki yeri ve önemi vurgulamayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda KÖS dâhilinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalara ulaşarak bu araştırmalar ışığında KÖS'ü ve alt basamaklarını açıklamışlar ve basamakların uygulanmasına yönelik bilgiler vermişlerdir.

Kula ve Budak (2020) KÖS'ün okuduğunu anlama becerisinin gelişimine, kalıcılık ve öz yeterlik algısına olan etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını ilkökul dördüncü sınıf seviyesindeki 50 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Deneysel desen olarak planlanan bu çalışmada 25 öğrenciden oluşan deney grubuyla dört haftalık KÖS temelli öğretim süreci gerçekleştirilmiş olup kontrol grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim sürecinin devam etmesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinin ardından yapılan son testler neticesinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama ve kalıcılık puanları açısından anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği, öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gorgen (2014) KÖS ile doğrudan öğretim yaklaşımının bilgi haritası oluşturma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını İngilizce Öğretmenliği birinci sınıfa devam eden 31 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda KÖS'ün uygulandığı öğrencilerin bilgi haritası oluşturma becerilerinde daha başarılı oldukları

görülmüştür. Gorgen (2015) bir diğer çalışmasında KÖS ve doğrudan öğretim yöntemi olmak üzere hangi öğretim yaklaşımının özetleme becerisinin öğretiminde daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel desen olarak tasarladığı çalışmada dokuzuncu sınıf seviyesinde öğrenim gören 59 öğrenci bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerileri yönünden denk olarak seçilen gruplardan özetleme becerisinin öğretiminde; doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda 27 öğrenci, KÖS'ün kullanıldığı deney grubunda 32 öğrenci yer almaktadır. Özetleme becerisinin öğretimi sürecinin ardından son test kapsamında belirlenen, öğrencilerin özetleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, her iki yaklaşımın özetlemede benzer nitelikte bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcılar, her iki yaklaşım için özetleme kurallarının uygulanmasındaki çeşitli zorluklardan da bahsetmiştir.

Güldenoğlu ve Kargın (2012) çalışmasında KÖS'ün hafif derecede zihinsel engeli bulunan üç öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiğini incelemiştir. Üçüncü, dördüncü ve altıncı sınıfa devam eden; ikinci sınıf düzeyinde bağımsız okuma ve bağımsız yazma becerisine sahip olan katılımcılarla sekiz oturumluk uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Son test niteliğinde elde edilen bulguların analizi neticesinde KÖS'ün katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasu (2013), KÖS'ün akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmayı dördüncü sınıf seviyesindeki 80 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Deneysel desen olarak tasarlanan ve deney-kontrol grupları 40 öğrenciden oluşan bu çalışmanın uygulama süreci 12 hafta sürmüştür. Deney grubuyla gerçekleştirilen KÖS temelli uygulama sürecinin ardından yapılan son testler neticesinde deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu ilerlemeler gerçekleştiği görülmüştür.

Brown (2015) yarı deneysel desen olarak tasarladığı çalışmasında KÖS temelli gerçekleştirilen okuma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi edinimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Missouri Eyaleti'ne bağlı Kansas City'nin kırsal bir bölgesinde bulunan beş ilkokuldan biri öğretmenlerin KÖS uygulama istekliliğine ve gönüllülüğüne bağlı olarak seçilmiştir. Bu ilkokuldaki üçüncü sınıf seviyesinde bir şube ve dördüncü sınıf seviyesinde bir şube, KÖS temelli

çalışmaların gerçekleştirileceği deney grubu olarak seçilmiştir. Yine aynı şekilde üçüncü sınıf seviyesinde bir şube ve dördüncü sınıf seviyesinde bir şube normal öğretim programının uygulandığı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulama sürecinden sonra elde edilen verilerin analizi neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuduğunu anlama puanları ve kelime bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. KÖS ile ilgili kapsamlı literatür, KÖS'ün öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna dair kanıtlar sunarken bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği görülmüştür.

Dokur (2017), KÖS'ün sekizinci sınıfa devam eden 52 öğrencinin okuma becerisi başta olmak üzere temel dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen olarak tasarlanan bu çalışmanın deney grubu 28, kontrol grubu ise 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ön test olarak örnek bir TEOG sınavı uygulanmış olup katılımcılar bu doğrultuda belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle KÖS temelli uygulamalar gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise alışlagelmiş öğretim uygulamalarına devam edilmiş olup bu uygulamalar, geleneksel eğitim modeli adı altında gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda son test niteliğinde resmî TEOG sınavı öğrenci performansları göz önünde bulundurulmuştur

Mohamed (2023), KÖS'ün okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını Riyad'da bulunan İmam Muhammed İbn Suud İslam Üniversitesi, Diller ve Tercüme Fakültesi ikinci sınıfa devam eden 64 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel desen olarak tasarlanan bu çalışmanın deney grubu 34, kontrol grubu ise 30 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun uygulama sürecinde KÖS'ün bilişsel ve metabilişsel bir strateji seti olarak 14 hafta boyunca uygulanmasının ardından öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ve bireysel okuma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu gelişmeler kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Juhkam, Jōgi, Soodla ve Aro (2023), KÖS'ün öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve metabilişsel düşünme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desen olarak tasarlanan bu çalışma, üçüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören 301 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Deney grubunda 12 şube ve 186 öğrenci bulunmaktayken kontrol grubunda ise 8 şube ve 115 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacıların asıl odak noktası ise uygulama sürecinin ardından

metabilişsel düşünmedeki olası artışın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunup bulunamayacağını değerlendirmektir. Metabilişsel düşünme, bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasını ve bu süreçleri kontrol edebilmesini içermektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar, metabilişsel düşünmedeki artışın akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu grup path analizi yapmışlardır. Bununla birlikte KÖS'ün okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma stratejilerine ilişkin meta-bilişsel bilginin gelişimi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla ise kovaryans analizini kullanmışlardır. Yapılan analizler sonucunda KÖS'ün uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve metabilişsel düşünceleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Metabilişsel düşünmedeki artışın ise sadece deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ruangprasertkun (2022) KÖS'ü, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Taylandlı ortaokul öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya çalışmıştır. Yarı deneysel desen olarak tasarladıkları bu çalışmada 20 öğrenci deney grubunda yer alırken 20 öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubu ile KÖS temelli okuma çalışmaları gerçekleştirilirken kontrol grubunda yer alan öğrencilerle geleneksel okuma eğitimi adı altında standart olarak görülen eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. On haftalık uygulama sürecinin ardından yapılan son testlerin analizi neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öksüz (2023), KÖS'ün ilkökul dördüncü sınıfa devam eden ve papağan okuyucu tanısı konmuş öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın kontrol grubunda 21 bağımsız okuyucu yer alırken deney grubunda ise 25 papağan okuyucu yer almaktadır. Deney grubu ile her bir oturum iki ders saati olacak şekilde toplamda 24 oturumluk uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Toplamda 24 resimli çocuk kitabının kullanıldığı uygulama süreci 12 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından yapılan son testlerin analizi neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte deney grubunu oluşturan papağan okuyucularla

gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, KÖS'ün okuduğunu anlama becerileri üzerindeki olumlu etkiyi fark ettiklerini, artık kendi okuma ve anlama süreçlerini kontrol edebildiklerini ifade etmişlerdir.

Rukmanta, Yanto, ve Srisudarso (2022) ters yüz sınıf modelinde öğrenim gören 5 ortaokul öğrencisinin KÖS'ü kullanarak gerçekleştirecekleri okuma ve okuduğunu anlama deneyimlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Covid-19 salgını esnasında yürütülen bu çalışmanın bütün aşamaları online platformlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği ile tasarlanan bu çalışma sonucunda öğrencilerin KÖS temelli gerçekleştirdikleri okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler, KÖS sayesinde okudukları metinleri daha iyi anladıklarını, anlamını bilmedikleri kelime ve kavramları ipuçlarından yararlanarak tahmin etme ve açıklama basamaklarını kullanmaktan keyif aldıklarını, bu sayede kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler görüntülü görüşmeler yoluyla tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme gibi basamakları kullanarak metne yönelik tartışmalar başlatmanın metni anlamalarına yardımcı olduğu ve bu sayede işbirlikli öğrenmelere fırsat tanıdığı eğlenceli ve unutulmaz deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan çalışmalar ve ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde karşılıklı öğretim stratejisinin, öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi, sözlü ve yazılı anlatım becerisi, okuma motivasyonu, metabilşsel düşünme, öz yeterlik algısı gibi değişkenlerin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Ulaşılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak KÖS'ün uygulama biçiminin, oturumların ve etkinliklerin sıklığının, ebeveynlerin eğitim seviyesinin ve okuma inançlarının, edindikleri dilin KÖS temelli eylem planları ve müdahale programları ile doğrudan ilişkili olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademesi fark etmeksizin her öğrenim düzeyinde etkili bir strateji olduğu yapılan çalışmalarla doğrulanmıştır. Bir diğer önemli nokta ise öğrenciler ister tek dilli ister iki dilli olsun, her koşulda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde karşılıklı öğretimin etkili olduğu, olumlu sonuçların elde edildiği bir strateji olduğu ifade edilmiştir.

2.2.3. İki Dilli Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Kullanıldığı Çalışmalar

Klingner ve Vaughn (1996) çalışmasında öğrenme güçlüğü çeken ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek adına iki farklı uygulamanın etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 26 öğrencinin tamamı öncelikli olarak günde kırk dakikalık bir oturum olmak üzere toplam 15 günlük KÖS'e yönelik eğitimlere katılmıştır. Daha sonra öğrenciler oluşturulan işbirlikli gruplar ile karşılıklı öğretim ve yaşlar arası özel ders ile karşılıklı öğretim (reciprocal teaching with cross age tutoring) gruplarına rastgele olarak atanmışlardır. Her iki grupta bulunan on üç öğrenci ile günde kırk dakikalık bir oturum olmak üzere toplam 12 günlük bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama becerilerinde önemli ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür.

Relton (2017) çalışmasında KÖS temelli okuma çalışmalarıyla tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kelime bilgisini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 8-11 yaş aralığında bulunan tek dilli dokuz ve iki dilli (EFL) on üç ilkokul öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrencinin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem türlerinden yakınsak desen ile tasarlanan bu çalışmada öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için müdahale öncesi ve sonrasında nicel testler kullanılmış olup katılımcıların uygulama sürecine yönelik düşünce ve görüşlerini edinmek amacıyla müdahale sonrası görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine yönelik KÖS temelli okuma çalışmalarını içeren yirmi beş oturum planlanmasına rağmen örgütsel (okul yönetimi) kısıtlamalar nedeniyle on oturum gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre özellikle tek dilli öğrencilerin kelime bilgilerinde önemli ölçüde ilerleme kaydedildiği, iki dilli öğrencilerin kelime bilgilerinin ise hemen hemen benzer düzeyde seyrettiği görülmüştür. Ayrıca tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde herhangi bir gelişme kaydedilememiştir. Bunun nedeninin ise belirsizliğini koruduğunu belirten araştırmacı; okullarda araştırma yürütmenin doğası gereği okul personelleri ile güvenli ve iyi ilişkiler kurmaya ve okullardaki sistemsal sorunların yürütülen çalışmalar üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir.

Navaie (2018), KÖS'ün İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) İranlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 18-35 yaş aralığında bulunan ve akademik düzeyleri benzer seviyede olan 76 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin tamamı ön test niteliğinde okuduğunu anlama testlerine tabi tutularak daha sonra deney ve kontrol gruplarına rastgele ve eşit şekilde atanmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler ile KÖS temelli çalışmalar gerçekleştirilirken kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Her iki grup için uygulama süreci bir saatlik oturumlar olmak üzere toplamda 15 oturum sürmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda KÖS'ün okuduğunu anlama becerisi yönünden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin KÖS temelli gerçekleştirilen çalışmaların başlangıcında basamaklara yönelik örnekler vermekte zorlanırken ilerleyen oturumlarla birlikte stratejinin ve alt basamakların kullanımına dair önemli ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmacı; öğretmen eğitimlerinin, öğretmenleri KÖS'ü sınıf ortamlarında uygulayabilmeleri ve bunun için tüm gereklilikleri dikkate almaları konusunda eğitmeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Mariam, Meless ve Muchie (2019), KÖS'ün İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) on birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yarı deneysel desen olarak tasarlanan bu araştırmanın örneklemini deney grubunda 31 ve kontrol grubunda 31 olmak üzere toplam 62 EFL öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileriyle KÖS temelli çalışmalar gerçekleştirilirken kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel okuma çalışmalarına devam edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. KÖS temelli gerçekleştirilen okuma çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte deney grubu öğrencileri ile yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde KÖS'ün etkililiğine dair gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde öğrencilerin çoğunluğunun olumlu düşünce ve tutum sergilediği de belirtilmiştir.

Taka (2020), KÖS'ün ana dili Endonezce olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerisini geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda yirmi beş öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öncelikli olarak öğrencilerin okuma becerileri ön test niteliğinde belirlenmiştir. Oturumların her birinde farklı konu ve temaları içeren KÖS temelli okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Her oturum en az bir saat sürmekle birlikte toplamda altı oturumluk bir uygulama süreci geçirilmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik son test verilerinin analizi neticesinde KÖS'ün kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce diline yönelik okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Rojabi (2021) İngilizce bölümünde öğrenim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerinin okuma derslerinde metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri yönünden zayıf olduklarını gözlemlemiştir. Sınıf içi eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmayla birlikte okuma çalışmalarında KÖS'ün kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışma; planlama, uygulama, gözleme ve eylemleri yansıtmak üzere bu dört aşama sırasıyla izlenerek gerçekleştirilmiştir. Planlama aşaması doğrultusunda verilerin gözlem, görüşme, belge incelemesi ve testler yoluyla toplanmasına karar verilmiştir. Gözlem aşamasında öğrencilerin KÖS temelli okuma derslerine katılımları gözlem kontrol listesi kullanılarak gözlemlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak altı öğrencinin KÖS'e yönelik algı ve deneyimlerini içeren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve sınıftaki toplam katılımcı sayısı, müfredat, ders planları, okul profili, okulun vizyonu ve misyonu ile ilgili verileri toplamak için ise belge incelemesine gidilmiştir. Haftada iki oturum olacak şekilde planlanan ve araştırmacının liderliğinde gerçekleştirilen her bir oturumun 90 dakika sürdüğü bu çalışmanın uygulama süreci toplamda üç ay sürmüştür. Uygulama sürecinin ardından öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi belirlemek adına son testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; KÖS'ün öğrencilerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştırabileceğini ve okuma çalışmalarına katılımlarını artırabileceğini göstermiştir. Okuma çalışmalarında KÖS'ü kullanmanın öğrencileri; daha üretken ve daha yardımsever olduğu, tartışmalara aktif katılım sağladığı ve işbirlikli öğrenme yoluyla metni anlamak için daha istekli olduğu bir hâle getirdiği görülmüştür.

Bilici ve Subaşı (2022), KÖS'ün kullanımıyla gerçekleştirilen strateji eğitim ve öğretimlerinin “ana dili” Türkçe olan ve yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen (EFL) öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarına, küresel okuma stratejilerinin kullanımına ve İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda öncelikli olarak Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İngilizce Bölümü’nde öğrenim gören toplam 80 öğrenci, Cambridge University Press tarafından yayınlanan bir ders kitabındaki okuma yeterlilik testine tabi tutulmuştur. Testin puanlama anahtarına göre bir kategorizasyon yapılmış olup okuduğunu anlama bakımından düşük seviyede olan 23 öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) testine tabi tutulan öğrencilerle on haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde KÖS kullanılarak farklı küresel okuma strateji eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Son test niteliğinde öğrencilere Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) testi ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. MARSİ testinin analizleri doğrultusunda öğrencilere KÖS yoluyla eğitimi verilen küresel okuma stratejilerinin artık öğrenciler tarafından aktif olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da gelişim kaydettiği, KÖS'ün kullanımıyla öğrencilerin derslere katılımlarda cesaretlendiği belirtilmiştir.

Decristan ve diğerleri (2022), dilsel olarak duyarlı KÖS'ün, (LRRT-Linguistically Responsive Reciprocal Teaching) tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuma stratejisi kullanımı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Dilsel duyarlılık; çeşitli dilsel geçmişe sahip çocukların öğrenmesini, gelişimini ve katılımını destekleyen öğretim uygulamalarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda çalışma 23 deney grubu ve 15 kontrol grubu olarak belirlenen ve toplamda 684 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarında yürütücülük yapan 40 öğretmen de çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grubunu oluşturan sınıflardaki öğretmenler, dilsel olarak duyarlı KÖS temelli bir öğretim ünitesini içeren toplamda on iki saatlik meslekî gelişim atölyelerine katılmışlardır. Deney grubu olarak nitelendirilen sınıflarda, KÖS'ü dilsel olarak duyarlı öğretim unsurlarıyla zenginleştirerek uygulama sürecini gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulama süreci her biri 45 dakikalık toplam 12 oturumdan oluşmaktadır. İlk üç oturumda öğrenciler bireysel dil portreleri üzerinde çalışmış, dördüncü oturumda öğretmenler küçük gruplar oluşturmak için dil ile ilgili bilgileri kullanmıştır. Dördüncü

oturumdan yedinci oturumun sonuna kadar “sorgulama” ve “özetleme” basamaklarının açık ve aşamalı öğretimi gerçekleştirilmiştir. Sekizinci oturumdan on birinci oturumun sonuna kadar öğrencilerin küçük gruplar hâlinde stratejiye yönelik pratikler yapmaları adına alt basamakları kullanmaları teşvik edilmiştir. Son oturumda ise özet basamağı ve öğretim ünitesinin tamamlanması için ayrılmıştır. Kontrol grubundaki sınıflarda ise öğretmenler normal öğretim programına göre derslerine devam etmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte son test niteliğinde elde edilen verilerin analizi doğrultusunda okuduğunu anlama ve doğru okuma stratejisi kullanımı arasında pozitif yönlü bir korelasyonel ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte iki dilli öğrenciler tek dilli öğrencilere göre daha düşük okuma yeterliliği göstermiştir. Bir diğer sonuca göre ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme görülürken okuma stratejilerinin doğru kullanımına ilişkin ortalama puanlar sadece deney grubu öğrencilerinde artış kaydetmiştir.

Azizzadeh ve Bazargani (2023), KÖS’ün yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen (EFL) 16-24 yaş aralığındaki İranlı kadınların okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda C1 ileri seviyede bulunan 40 katılımcının okuduğunu anlama puanları belirlenmiş olup standart sapmanın altında ve üstünde kalan 8 katılımcı araştırmanın dışında tutulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılan ve yansız olarak atanan on altışar kişilik iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki katılımcılar ile her oturum doksan dakika olmakla birlikte haftada iki oturum, toplamda ise 17 oturumluk bir uygulama süreci gerçekleşmiştir. Aynı oturum süresine ve sayısına sahip kontrol grubunda ise geleneksel okuma eğitimlerine devam edilmiştir. Yapılan son testler neticesinde, KÖS temelli okuma çalışmalarının uygulandığı deney grubu katılımcılarının İngilizceye yönelik okuduğunu anlama becerileri puanlarının, kontrol grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

Pornita, Maximilian ve Herlisya (2023), KÖS’ü yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen sekizinci sınıf Endonezyalı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmışlardır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubu 24 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmayı yürütmek için ise sınıf eylem araştırmasını (CAR) kullanmışlar ve (Kemmis ve McTaggart, 1988) tarafından önerilen adımları izlemişlerdir. Bu doğrultuda sınıf eylem araştırması; tipik bir döngüyü içeren ve

planlama, eylem, gözlem, yansıtma olmak üzere dört ana aşamadan oluşan bir yapıdadır. Her bir döngüde dört aşamanın tamamlandığı ve her döngünün dört oturum sürdüğü sınıf eylem araştırmasında araştırmacılar, ikinci döngünün sonunda tatmin edici bir sonuca ulaştıklarını düşündükleri için uygulama sürecini tamamlayarak son test aşamasına geçiş yapmışlardır. Yapılan analizlerle birlikte gerçekleştirilen KÖS temelli okuma çalışmalarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların İngilizceye yönelik okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan çalışmalar ve ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde karşılıklı öğretim stratejisinin, öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve kelime hazinesi gibi okuma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Ulaşılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak KÖS'ün uygulama biçiminin, oturumların ve etkinliklerin sıklığının, ebeveynlerin eğitim seviyesinin ve okuma inançlarının, edindikleri dilin KÖS temelli eylem planları ve müdahale programları ile doğrudan ilişkili olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademesi fark etmeksizin her öğrenim düzeyinde etkili bir strateji olduğu yapılan çalışmalarla doğrulanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bölümler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, araştırmacının gözlem, mülakat, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerin kullanıldığı, konuya ilişkin algı ve düşüncelerin anlamsal bütünlük içerisinde ortaya konduğu araştırma türüdür (Yıldırım, 1999). Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırma sürecine ilişkin tecrübelerini yorumlayarak araştırma sürecini anlamlandırmaya çalışmaktadır (Merriam, 2015).

Eylem araştırması deseni, çalışma alanında var olan bir sorunu ortadan kaldırmak veya var olan bir işleyişi daha iyi hâle getirmek, geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Eylem araştırması, öğretmenler ve akademisyenler tarafından okul ve sınıf gibi ortamlarda değişim veya gelişimin oluşturulabilmesinde kullanılan en etkili modellerden biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024). Eylem araştırmasını kullanan öğretmenler, aynı zamanda araştırmacı rolünü de üstlendikleri için literatürde öğretmen araştırması olarak da geçmektedir. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıflarında yaptıkları uygulamaları geliştirmek ve yaşanan problemleri çözmek için kullandıkları bir araştırma biçimidir (Johnson, 2019).

Yapılan tanım ve açıklamalardan yola çıkarak eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmaları, öğretmene ya da eğitim çalışanına araştırmacı bir rol veren; eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi hedefleyen; iş birliği ve ortak çalışmayı temel alan; sistematik bir çalışma disiplini kapsamında serbest ve esnek çalışma alanı sağlayan; sarmal ve döngüsel yapısı ile çalışma imkânı tanıyan gelişim odaklı bir araştırma deseni olarak ifade edilebilir.

Bu araştırma, KÖS temelli oluşturulan müdahale programının uygulanması aşamasında her bir ayrıntının üzerinde durulmasına olanak sağlayan, gerçekleştirilecek uygulamaların istenilen işlevselliği sağlamaması veya beklentiyi karşılamaması durumunda uygulamada/eylemde değişikliğe imkân sağlayan, değişim ve gelişim odaklı

olan eylem araştırması ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda sınıf içerisinde yapılan uygulamalar, etkinlikler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan etkiler tüm detayları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulmasında veya mevcut durumun iyileştirilmesinde kullanılan eylem araştırmasının alanyazında birçok türü bulunmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” desenleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Cresswell, 2020). Okuma becerilerine yönelik sorun yaşayan, ana dili eğitim dilinden farklı olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrencilerin yaşadıkları aksaklıkların giderilmesine yönelik alternatif bir okuduğunu anlama stratejisi olan KÖS’ün süreç içerisinde uygulanması düşüncesi ile bu çalışmada “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” deseninden yararlanılmıştır. Bu eylem araştırması türünde araştırmacı, aynı zamanda uygulayıcı olduğundan dolayı, araştırma süreci boyunca elde ettiği bilgi, beceri ve deneyimler yoluyla kuramsal bilgiyi ve uygulamayı bütünleştirebilmekte, mesleğinde yeterli hâle gelebilmekte ve alanında karşısına çıkabilecek sorunlara ilişkin kendi görüşlerini ortaya koyabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Şekil 3.1.1.’de araştırma kapsamında gerçekleştirilen işlemlere sırası ile yer verilmiştir:



Şekil 3.1.1. Araştırmanın Akış Şeması

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı kırsal bölgede bulunan ve köy okulu niteliği taşıyan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ikinci sınıf seviyesinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yönteminde, araştırmanın amacına bağlı kalınarak bilgi açısından zengin durumlar seçilir ve bu durumlar derinlemesine incelenir (Büyüköztürk vd., 2024). Ölçüt örneklemede ise seçilmesi planlanan örneklem için öncelikli olarak bir dizi ölçüt belirlenir. Daha sonrasında bu

ölçütleri karşılayan durumlar çalışılır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda ölçüt, araştırmanın çalışma grubunda yer alan ilkökul öğrencilerinin ana dili eğitim dilinden farklı olup Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmesidir.

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada araştırmacı hem uygulayıcı hem de ilgili sınıfın sınıf öğretmenidir. Çalışma grubu, ön test-son test ve müdahale programının uygulanması sürecine katılım gösteren katılımcılarla sınırlı tutulmuştur. Çalışma 29 öğrenciden ön testlerin alınması ile başlamış ve daha sonra uygulama sürecine geçiş yapılmıştır. Uygulama süreci devam ederken mevsimlik tarım işçisi öğrenciler ilkbahar mevsiminin yaklaşmasıyla birlikte çalışmak amacıyla başka şehirlere gitmeye başlamıştır. Mevsimlik tarım işçisi olan aileler ile öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde yaşayacağı aksaklıklara ilişkin birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kimi öğrenci köyde akrabaları ile kalmaya ikna edilmiştir. Fakat 9 öğrenci mevsimlik tarım işçisi olarak farklı şehirlere gitmiş ve uygulama sürecinin önemli bir kısmına ve son testlere katılım sağlayamamıştır. Verilerin bütünlüğü göz önünde bulundurularak mevsimlik tarım işçisi olan 9 öğrenci çalışma grubundan çıkartılmıştır.

Tablo 3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Ana dili	Ana eğitim durumu	Baba eğitim durumu	Ana mesleği	Baba mesleği
E1	Erkek	4	Arapça	İlkokul	Lise	Ev hanımı	İmam
K1	Kız	5	Arapça	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Tarım
K2	Kız	12	Arapça	-	İlkokul	Ev hanımı	Serbest meslek
E2	Erkek	4	Arapça	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Mevsimlik tarım işçisi
E3	Erkek	11	Arapça	-	İlkokul	Ev hanımı	Hayvancılık
K3	Kız	4	Arapça	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Mevsimlik tarım işçisi
E4	Erkek	4	Arapça	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Muhtar

K4	Kız	9	Arapça	-	Lise	Ev hanımı	Okul güvenliği
K5	Kız	14	Arapça	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Belediye çalışanı
K6	Kız	8	Arapça	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Serbest meslek
E5	Erkek	7	Arapça	-	Ortaokul	Ev hanımı	Serbest meslek
K7	Kız	5	Arapça	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Serbest meslek
K8	Kız	4	Arapça	İlkokul	Lise	Ev hanımı	Orman İşletme Müdürlüğü
E6	Kız	7	Arapça	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Elektrik tesisatçısı
E7	Erkek	9	Arapça	-	İlkokul	Ev hanımı	Serbest meslek
E8	Erkek	7	Arapça	-	İlkokul	Ev hanımı	Fabrika işçisi
E9	Erkek	7	Arapça	-	İlkokul	Ev hanımı	Çiftçilik
K9	Kız	3	Arapça	-	Ortaokul	Ev hanımı	İşçi
E10	Erkek	3	Arapça	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Serbest meslek
E11	Erkek	4	Arapça	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Serbest meslek

(E1): Erkek ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında ağırlıklı olarak Türkçe konuşulmaktadır. 2 kız, 2 erkek olmak üzere dört kardeşten en büyük ikinci çocuktur. Annesi ilkokul mezunu olup babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı olup babası köyde bulunan camide imamlık yapmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrencinin konuşma akıcılığında hafif düzeyde bozukluk (kekemelik) bulunmaktadır. Veli ilgisi olan bir öğrencidir. Okuma düzeyi sınıf

seviyesine göre yeterli düzeyde olmakla birlikte okuduğunu anlama becerisinde yetersizdir. Derslerine ilgili, çekimser bir öğrencidir.

(K1): Kadın ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 3 kız, 2 erkek olmak üzere beş kardeşten en küçük ikinci çocuktur. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı olup babası tarımcılık ile ilgilenmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu orta seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrenci okula bir başka köyden taşınmalı servis ile gelmektedir. Birinci sınıfta yeterli Türkçe konuşma becerisine sahip olamayan öğrenci içe kapanık, arkadaşlık ilişkileri zayıf bir profil çizmiştir. Türkçe konuşma becerisinin gelişmesiyle okula ve derslerine ilgili, çevresi ile iletişim kurmaya çalışan birey olma yoluna girmiştir.

(K2): Kadın ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 8 kız, 4 erkek olmak üzere on iki kardeşten en küçük dördüncü çocuktur. Babası ilkokul mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Annesi Türkçe konuşma becerisine sahiptir. Annesi ev hanımı olup babası serbest meslekle ilgilenmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu düşük seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrenci ailesi ile birlikte mevsimlik tarım işçisi olarak genellikle Eylül, Ekim ve Kasım aylarında mahsul hasadı için (pamuk,) Şanlıurfa merkeze bağlı kırsal bölgelere gününbirlik şekilde gitmektedir. Bu gerekçe nedeni ile okula devam konusunda ve buna bağlı olarak öğrenim faaliyetlerinde aksaklıklar yaşamıştır. Arkadaşlık ilişkileri zayıf, içine kapanık bir öğrencidir. Geleneksel çocuk oyunlarında (ip atlama, seksek, beş taş, mangala) yeteneklidir.

(E2): Erkek ve yaşı 8'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 3 erkek, 1 kız olmak üzere dört kardeşten en büyük ikinci çocuktur. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Ana ve babası ayrı olan öğrenci babası ile kalmaktadır. Annesi ev hanımı olup babası mevsimlik tarım işçiliği ile ilgilenmektedir. Birinci ve ikinci sınıfta babasının mevsimlik tarım işçisi olarak başka illere gideceğini belirtmesi üzerine öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam etmesi adına babaanesinde kalmasına ailesi ikna edilmiştir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Derslerine karşı ilgili, arkadaş canlısı ve hareketli bir öğrencidir.

(E3): Erkek ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 7 erkek, 4 kız olmak üzere 11 kardeşten en küçük ikinci çocuktur. Babası ilkokul mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Bu nedenle annesi Türkçe temel dil becerileri alanının hiçbirine sahip değildir. Annesi ev hanımı olup babası hayvancılıkla ilgilenmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu orta düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Hareketli, sosyal, hiperaktif bir öğrencidir. Bununla birlikte akran zorbalığına yönelik sözlü ve fiziksel davranışlara meyillidir.

(K3): Kadın ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 3 kız, 1 erkek olmak üzere 4 kardeşten en büyük çocuktur. Ana ve babası ilkokul mezunu olup babası serbest meslek sahibidir. Öğrenci birinci sınıf eğitim-öğretim yılının Eylül-Ekim ve Mayıs-Haziran aylarında mevsimlik tarım işçisi olarak başka bir şehire gitmiştir. Öğrenci, mevsimlik tarım işçisi olarak gittiği bölgede de okula devam etmemiştir. Bu nedenle öğrencinin ilkokula yazma öğretimi sürecinin kritik aşamalarında okula devam etmediği için okuma becerileri başta olmak üzere diğer alanlarda da genel anlamda problemler yaşamıştır. İkinci sınıf eğitim-öğretim yılında yine öğrencinin ailesi mevsimlik tarım işçisi olarak başka şehire gitmeyi planlarken öğretmen ısrarı ile öğrenci, babaannesi ile kalmaya iknâ edilerek okula devamlılığı sağlanmıştır. Aynı zamanda bu sayede öğrencinin katılımcı olarak araştırmaya dâhil edilmesi de sağlanmıştır. Arkadaş canlısı, iletişim kurmayı seven bir öğrencidir.

(E4): Erkek ve yaşı 8'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 2 erkek, 2 kız olmak üzere 4 kardeşten en küçük ikinci çocuktur. Üçüncü sınıfta öğrenim gören ablası, katılımcıya ilgi gösteren, kardeşinin akademik anlamda başarılı olması için çaba gösteren bir yaklaşıma sahiptir. Annesi ilkokul mezunu olup babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı olan öğrencinin babası yan köyün muhtarıdır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta seviyededir. Veli ilgisi olan bir öğrencidir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Okula taşınalı olarak servisle gelmektedir. Öğrenci birinci sınıf eğitim-öğretim dönemini aynı okuldaki başka bir şubede (1-C) tamamlamıştır. İkinci

sınıf dönem başında araştırmacının sınıfına veli isteği doğrultusunda nakil olmuştur. Öğrencinin sınıfa ve arkadaşlarına uyumu kısa sürede gerçekleşmiştir. Derslerine karşı ilgili, araştırmayı seven bir öğrencidir.

(K4): Kadın ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 5 kız 4 erkek olmak üzere dokuz kardeşten en küçük ikinci çocuktur. Babası lise mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Bu nedenle annesi Türkçe temel dil becerileri alanının hiçbirine sahip değildir. Annesi ev hanımı olan öğrencinin babası okul güvenliği mesleğine sahiptir. Ailenin sosyoekonomik durumu orta düzeydedir.

(K5): Kadın ve yaşı 8'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 2 anaden olma; 8 erkek, 6 kız olmak üzere on dört kardeşten en küçük üçüncü kardeş. Annesi ilkokul mezunu olup babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı olan öğrencinin babası belediyede vektörle mücadele ve ilaçlama bölümünde çalışmaktadır. Ailenin sosyoekonomik durumu orta düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Birinci sınıfı başka bir okulda geçiren öğrenci, devamsızlıktan dolayı sınıf tekrarına kalmış olup ailenin araştırmacının görev yaptığı ilgili köye taşınmasıyla birlikte birinci sınıftan itibaren öğrenim hayatını araştırmacıyla birlikte sürdürmüştür. Bu süreçte de ailevi nedenlerden dolayı okula devam konusunda aksaklıklar yaşamıştır. Buna rağmen akademik başarısı ortalama düzeydedir. Derslerine ilgili, aktif, soru sormayı seven, arkadaş canlısı bir öğrencidir.

(K6): Kadın ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 4 kız ve 4 erkek olmak üzere 8 kardeşten en küçük üçüncü çocuktur. Öğrencinin annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı olup babası serbest meslek sahibidir. Ailenin sosyoekonomik durumu orta seviyededir. Öğrenci bir başka köyden taşınmalı servis ile okula gelmektedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrencinin genel akademik başarısı sınıf ortalamasına yakındır.

(E5): Erkek, yaş 7. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 4 kız, 3 erkek olmak üzere yedi kardeşten en küçük üçüncü çocuktur. Babası ortaokul mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Annesi yalnızca Türkçeyi konuşma

becerisine sahiptir. Annesi ev hanımı olup babası serbest meslek sahibidir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi düşük seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrencide, öğretmen tarafından fark edilen görme bozukluğu olup öğretmenin ısrarı sonucu öğrenci hastaneye yönlendirilerek hastanenin ilgili biriminde şaşılık tanısı konulmuştur. Buna bağlı olarak öğrenci okuma ve yazma becerilerinde zorluk yaşamaktadır. Arkadaş canlısı, saygılı bir öğrencidir.

(K7): Kadın, ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 3 kız, 2 erkek olmak üzere 5 kardeşten en büyük ikinci çocuktur. Annesi ilköğretim mezunu olup babası ortaokul mezunudur. Babası serbest meslek sahibidir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi düşük seviyededir. Veli ilgisi orta düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencinin kendisine ait odası bulunmamaktadır. Öğrenci okul öncesi eğitim almış olup Türkçe konuşma becerisini bu kademedede edinmiştir. Öğrencinin birinci sınıf eğitim-öğretim yılının II. Döneminde Mayıs ayı itibari ile ailevi nedenlerden dolayı başka bir köy okuluna nakli gerçekleşmiştir. Öğretmenin veliler ile görüşmesi sonucu yaz ayında öğrencinin nakli önceki okula alınmış olup öğrencinin devamlılığı sağlanmıştır. Arkadaş canlısı, liderlik özelliği olan, konuşmayı seven ve çevresi ile iletişim hâlinde olan bir öğrencidir.

(K8): Kadın ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 2 kız, 2 erkek olmak üzere dört kardeşten en büyük ikinci çocuktur. Annesi ilköğretim mezunu olup babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı olup babası orman işletmede işçi olarak çalışmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Veli ilgisi orta düzeyde olan bir öğrencidir. Arkadaş canlısı, paylaşmayı seven, okula ve derslerine ilgisi yüksek olan bir öğrencidir. Genel akademik başarısı sınıf ortalamasının üstündedir.

(E6): Erkek ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 4 kız, 3 erkek olmak üzere yedi kardeşten en küçük ikinci çocuktur. Annesi ve babası ilköğretim mezunudur. Annesi ev hanımı olup babası elektrik tesisatçısıdır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Ablaları, öğrencinin eğitimi için ilgi gösterip çaba sarf etmektedir. Öğrencinin genel akademik başarısı ortalama sınıf seviyesinin üzerindedir. Arkadaş canlısı, fiziksel aktivitelerde yetenekli bir öğrencidir. Derslerine karşı ilgili ve saygılı bir öğrencidir.

(E7): Erkek, ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 5 erkek ve 4 kız olmak üzere 9 kardeşten en küçük üçüncü çocuktur. Babası ilkokul mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Bu nedenle annesi Türkçe temel dil becerileri alanının hiçbirine sahip değildir. Annesi ev hanımı olup babası serbest meslek sahibidir. Ailenin sosyoekonomik durumu düşük düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrenci, ailesiyle birlikte birinci sınıf eğitim-öğretim yılının Eylül-Ekim, Mayıs-Haziran aylarında mevsimlik tarım işçisi olarak başka bir şehire gitmiştir. Bu nedenle öğrenci okuma-yazma becerilerinde yetersizdir. İkinci sınıfta aile mevsimlik tarım işçisi olarak herhangi bir yere gitmemiştir. İçine kapanık, öğretmenine bağlı, okul ilgisi orta düzeyde olan bir öğrencidir.

(E8): Erkek, yaş 8. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 5 erkek, 2 kız olmak üzere 7 kardeşten en küçük üçüncü çocuktur. Babası ilkokul mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Bu nedenle annesi Türkçe temel dil becerileri alanının hiçbirine sahip değildir. Annesi ev hanımı olup babası köyde bulunan pamuk fabrikasında vardiyalı olarak çalışmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta seviyededir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrenci birinci sınıf eğitim-öğretim yılında okula uyum sağlamada sorunlar yaşadığı için sene boyunca okula devam sağlayamamıştır. Bu süreçte öğretmen veli ile sürekli iletişim hâlinde olup evde gerekli çalışmaları abisi ve ablasının desteği ile yürütmüştür. Öğretmen gerekli inisiyatifi alarak öğrenciyi sınıfta bırakmamıştır. İkinci sınıfta öğrenci okula devam sağlamış olup herhangi bir uyum problemi yaşamamıştır. Fakat öğrencinin okuma becerilerine yönelik sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenine bağlı, çekimser bir öğrencidir. İkinci sınıfta birlikte okula ve derslerine ilgili bir öğrenci olmuştur.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrenci Türkçe konuşma becerisine sahip olmadığı için genellikle aynı sınıfta öğrenim

gördüğü kız kardeşi ile iletişim kurmaktadır. İçeride kapanık olan öğrencinin akademik başarısı sınıf düzeyinin altındadır. Fiziksel aktivitelerde ve geleneksel çocuk oyunlarında başarılıdır.

(E9): Erkek ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 4 erkek, 3 kız olmak üzere 7 kardeşten en küçük ikinci çocuktur. Babası ilköğretim mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Annesi yalnızca Türkçeyi konuşma becerisine sahiptir. Annesi ev hanımı olup babası çiftçilikle uğraşmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi düşük seviyededir. Öğrenci okul öncesi eğitim almamış olup okul ortamında iletişim dili olarak genellikle Arapça konuşmaya meyillidir. Birinci sınıfın I. döneminde Türkçe diline aşina olmadığı için okula uyum kapsamında sorunlar yaşamıştır. İlerleyen süreçle birlikte okul ortamında sürekli Türkçe diliyle karşı karşıya kalmasıyla bu sorun ortadan kalkmıştır. Fiziksel aktivitelerde başarılı bir öğrencidir.

(K9): Kadın ve yaşı 8'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 2 kız, 1 erkek olmak üzere üç kardeşlerden en büyüğüdür. Babası ortaokul mezunu olup annesi hiç okula gitmemiş, eğitim almamıştır. Bu nedenle annesi Türkçe temel dil becerileri alanının hiçbirine sahip değildir. Annesi ev hanımı olup babası benzin istasyonunda çalışmaktadır. Ailenin sosyoekonomik durumu düşük düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Öğrenci, birinci sınıfın I. döneminde Türkçe diline aşina olmadığı için okula uyum kapsamında sorunlar yaşamıştır. Çekimser, içeride kapanık bir öğrencidir. Kız arkadaşlarının arkadaşlık girişimleri sayesinde ikinci sınıf eğitim-öğretim yılında okula uyum ve Türkçe kullanımında yaşadığı problemler çözüme kavuşmuştur.

(E10): Erkek ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 2 kız, 1 erkek olmak üzere üç kardeşten en büyükleridir. Annesi ilköğretim mezunu olup babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı olan öğrencinin babası serbest meslek sahibidir. Ailenin sosyoekonomik durumu orta düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Genel akademik başarısı ortalama sınıf düzeyinin altındadır. Arkadaşlarıyla etkileşime giren, hareketli bir öğrencidir.

(E11): Erkek ve yaşı 7'dir. Ana dili Arapçadır. Ev ortamında Arapça konuşulmaktadır. 2 kız, 2 erkek olmak üzere dört kardeşten en büyükleridir. Annesi ilkokul mezunu olup babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı olup babası serbest meslek sahibidir. Ailenin sosyoekonomik durumu orta düzeydedir.

Öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmaktadır. Okul ve okul dışı ortamlarda iletişim olarak Arapça dilini konuşmaya meyillidir. Okula ve derslerine yönelik ilgisi yetersiz seviyededir. Çevresiyle etkileşime giren, saygılı bir öğrencidir. Geleneksel halk oyunlarına karşı ilgili ve yeteneklidir.

3.3. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmacı 2019 yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı birleştirilmiş sınıflı ilkokulda göreve başlamış ve altı eğitim-öğretim yılı boyunca farklı devlet okullarında görev yapmıştır. Bölgede farklı etnik kökenlerin ve dolayısıyla farklı kültürlerin bir arada bulunmasından dolayı halkın Türkçe haricinde başka dilleri de konuştuğu gözlenmiştir. Bununla birlikte bölgede Suriyeli göçmen aileler de bulunmaktadır. Bu aileler Suriye'de "ana dil" ve "ana dili" olarak Arapçayı öğrenmiş olup Türkiye'de doğan çocuklarına ise "ana dili" olarak Arapçayı öğretmektedir. Dolayısıyla çocuklar "ana dili" olarak resmî dil olan Türkçe yerine bölgede kullanılan başka dilleri öğrenmektedir.

Bölgedeki öğrenciler, kültürel farklılıklar ve göç olgusundan kaynaklı olarak eğitim dili olan Türkçe ile genellikle ilköğretim basamağında karşılaşmaktadır. Kimi öğrenci Türkçe dört temel dil becerisinden hiçbirine sahip olmadan öğrenim hayatına başlamakta; kimi öğrenci sadece düşük seviyede Türkçe konuşma becerisine sahip olarak öğrenim hayatına başlamaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve değerlendirmelerde ana dili eğitim dilinden farklı olup Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bu öğrencilerin öğrenim hayatı; mevsimlik tarım işçiliği, düşük sosyoekonomik düzey, eğitim dilini bilmeme gibi problemler nedeniyle sekteye uğramaktadır.

Araştırmacı, bölgede görev yaptığı süre boyunca Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde birçok sorun yaşadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı bu süre zarfında farklı kademelerdeki öğrencilerin mevcut durumlarını ortaya koymak adına belirli aralıklarla dört temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ölçmeye yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Yapılan

değerlendirmeler sonucunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik yeterli düzeyde kelime bilgisine ve kelime hazinesine sahip olamadıkları, akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinde düşük düzeyde oldukları, düşük düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bireyin okuma becerilerinin; dinleme, yazma, konuşma gibi diğer temel dil becerilerini kazanmasında etkin rolü olduğu, her bir temel dil becerisinin bir bütün olarak gelişiminin önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi bir gereklilik hâlini almıştır. Bu durumda öğrencilerin aynı zamanda diğer dil becerilerinde de gelişim sağlayacağı öngörülmüştür.

Bununla birlikte araştırma konusunun belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bir diğer aşama ise ihtiyaç analizidir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilere, Türkçeyi ikinci dil ve yabancı dil olarak öğreten öğretmen ve dil eğitimcilerinin katılımıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda Türkçeyi ikinci dil ve yabancı dil olarak öğreten 48 öğretmen ve 33 dil eğitimcisi olmak üzere toplam 81 kişinin öğretim sürecine ilişkin meslekî bilgi ve deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar, öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve nedenleri üzerine görüş ve düşünceleri alınmıştır. İhtiyaç analizinde yer alan öğretmen ve dil eğitimcilerinin branşı, meslekî deneyim süresi gibi demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

	Bölüm	Frekans
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	39
	Türkçe Öğretmenliği	22
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	13
	Okul Öncesi Öğretmenliği	3
	Coğrafya Öğretmenliği	2
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	1
	Tarih Öğretmenliği	1
	Yıl	Frekans

Meslekî Deneyim	0-3	18
	3-6	23
	6-9	15
	9-12	13
	12-15	9
	15+	3

Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ile Google form aracılığıyla toplanan verilerin analizi neticesinde öğrencilerin edindikleri dile yönelik yeterli kelime bilgisine sahip olamaması, “ana dil” olan Türkçeye karşı aidiyet hissetmemesi, dilin zor ve karmaşık bir yapıya sahip olması, okuma motivasyonlarının düşük olması gibi nedenler öne sürülmüştür. Bütün bu nedenlerden dolayı ise öğrencilerin edindikleri Türkçe diline yönelik okuma becerilerinde sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Buradan hareketle ilgili sorunların çözümüne yönelik araştırmalara devam edilmiştir.

Araştırmacı daha sonra öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazını inceleyerek kuramsal bilgi düzeyini artırmayı hedeflemiştir. Araştırmacı bu aşamada okuma becerilerinin alt başlıklarını içeren kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem, teknik, strateji ve uygulama arayışına girmiştir. Aynı zamanda bu süreç, araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasına ve araştırma deseninin belirlenmesine yardımcı olmuştur. Konuya ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde; tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma, eko/yankılayıcı okuma, yardımcı/rehberli okuma, paylaşarak okuma gibi yapılandırılmış akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı (Akyol ve Kodan, 2016; Çeliktürk-Sezgin ve Akyol, 2015; Ellis, 2009; Erbasan ve Erbasan, 2022; Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel ve Smith; 2000; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Kaman, 2012; Karasu, 2011; Patton, Crosby, Houchins ve Jolivette, 2010; Rasinski, 1990; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008;) nörolojik etki yönteminin kullanıldığı (Baştuğ ve Kaman, 2013; Flood, Lapp ve Fisher, 2005; Şahin ve Baştuğ, 2020), okuma tiyatrosunun kullanıldığı (Aktaş, 2023; Babacan 2020;

Black, 2016; Caudill-Hansen, 2009; Köse 2022; Marshall 2017; Millin ve Rinehart, 1999; Sönmez ve Tokgöz, 2024; Young, Durham, Miller, Rasinski ve Lane 2019), karşılıklı öğretimin kullanıldığı (Brown, 2015; Dermody, 1988; Johkam vd., 2023; Kula ve Budak, 2020; Koch ve Spörer, 2017; Lysynchuk, Pressley ve Vye, 1990; Mohamed, 2023; Rahimi ve Sadeghi, 2015; Relton, 2017; Ruangprasertkun, 2022; Taka, 2020; Taylor ve Frye, 1992) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, uluslararası literatürde KÖS'ün genellikle ana dili eğitim dili olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığını tespit etmiş olup bununla birlikte ikinci dil öğretiminde sorun yaşayan çeşitli kademelerdeki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı çalışmalara rastlamıştır. Buradan hareketle ana dili eğitim dilinden farklı olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde KÖS'ün kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar, araştırmalarında geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için birbirini tamamlayan çeşitli veriler toplayabilecekleri araçlar kullanmalıdır (Büyüköztürk vd., 2024). Veri toplama aşamasında çeşitleme (triangulation); farklı veri toplama araçları ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırmanın gerçekliğini ve sonuçların inandırıcılığını arttırmaya yönelik girişim ve çabaların tamamı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı bu doğrultuda gerçekleştirmiş olduğu eylem araştırmasında farklı veri toplama araçlarını kullanarak ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma motivasyonlarını kapsamlı bir şekilde ölçüp değerlendirmiş, bu sayede farklı yorumlar yapma fırsatı bulmuştur.

3.5. Veri Toplama Araçları ve Araçların Uygulanması

Bu eylem araştırmasının veri toplama aşamasında; Geçerlik ve güvenirlik ölçümleri yapılmış araçlar, sesli ve görüntülü video kayıt cihazı, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın ön test ve son test verilerinin elde edilmesinde yanlış analiz envanteri, okuma prozodisi rubriği, kelime bilgisi testi ve ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken müdahale programının uygulanması süresince araştırmacı günlüğü ve öğrenci çalışma örnekleri kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve araçların

uygulanma süreçleri sırasıyla aşağıda yer almaktadır. Ön test ve son test kapsamında elde edilen verilerin toplanma süreci uygun aralıklarla gerçekleşmiş olup bir gün ile sınırlı değildir.

3.5.1. Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için her birinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi düzeyleri tespit edilerek akıcı okuma becerilerine yönelik değerlendirmeler belirtilen bileşenler göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi düzeylerinin belirlenmesinde EK-4'te yer alan form kullanılmıştır.

3.5.1.1. Doğru Okuma Yüzdesinin Belirlenmesi

Doğru okuma yüzdesi, öğrencilerin 60 saniyelik sesli okumaları esnasında doğru okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenmektedir. Öğrencinin metni okuma süreci, ses kayıt cihazı veya video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmalıdır. Öncelikle öğrenciden metni sesli olarak okuması istenir. Bu esnada metnin bir örneğinin öğretmenin önünde bulunması, öğrencinin okuma hatalarını belirlemek adına önemlidir. Öğrencinin sesli okumaya başlamasıyla birlikte yaptığı okuma hataları ve 60 saniyelik sürenin sonunda okuduğu toplam kelime sayısı belirlenerek öğretmenin önünde bulunan örnek metin formuna işlenir. Daha sonra öğrencinin 60 saniyede okuduğu toplam kelime sayısından okuma hatası yaptığı kelime sayısı çıkartılarak doğru okuduğu kelime sayısı belirlenir. Ortaya çıkan doğru okunan kelime sayısı, 60 saniyelik sürede okuduğu toplam kelime sayısına bölünür ve 100 ile çarpılır. Ortaya çıkan sonuç, öğrencinin doğru okuma yüzdesini ifade etmektedir (Akyol vd., 2014). Veri toplama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte her bir öğrencinin kayıt altına alınan sesli okumaları dinlenerek forma işlenen okuma hataları tekrardan gözden geçirilir.

Okuma hatalarının belirlenmesinde May (1986), Ekwall ve Shanker (1988) ve Haris ve Sipay'den (1990) yararlanarak Akyol (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Bu doğrultuda Yanlış Analiz Envanteri'nde yer alan ve aşağıdaki Tablo 3.5.1.1.1.'de belirtilen hata türleri ve bu hata türlerini ifade eden işaretler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.1.1.1. Yanlış Analiz Envanteri Hata Türleri ve İşaretleri

Hata Türleri	İşareti
Atlayıp geçmeler	○
Eklèmeler	↑
Tekrarlar	—
Ters çevirmeler	←
Yanlış okumalar	X

3.5.1.2. Okuma Hızının Belirlenmesi

Akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde önemli olan unsurlardan biri de okuma hızıdır. Okuma hızı, bireyin kelimeyi tanıması ve ardından okumasını içeren bir süreçtir. Okuma hızı aynı zamanda okuyucuların kelimeleri hangi düzeyde otomatik olarak tanıyıp tanımadığı hakkında bilgi vermektedir (Akyol vd., 2014).

Okuma hızını belirlemek için öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma süresi boyunca doğru okuduğu kelime sayısı tespit edilir. Öğrencinin sesli okumasında ilk önce yanlış okuduğu fakat daha sonra tekrar okuyarak doğru okuduğu kelimeler de toplam doğru okunan kelime sayısına dâhil edilir. Bu doğrultuda ortaya çıkan toplam doğru okunan kelime sayısı, öğrencinin okuma hızına ilişkin elde edilen değeri ifade etmektedir. Tablo 3.5.1.2.1.'de yer alan değerler göz önünde bulundurularak öğrencinin okuma hızına yönelik yorum yapılarak bir kanıya varılabilir (Akyol vd., 2014).

Tablo 3.5.1.2.1. İlkokul 2. Sınıf Düzeylerine Göre Hedeflenen Okuma Hızı Aralığı

	Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı		
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2.sınıf	30-80	50-100	70-130

Mevcut çalışma, ikinci sınıf seviyesindeki öğrencilerle ilkbahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma hızı değerlendirme aralığı 70-130 kelime olarak ele alınmıştır.

3.5.1.3. Okuma Prozodisinin Belirlenmesi

Akıcı okumayı etkileyen bir diğer unsur ise bireyin okuma prozodisidir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma prozodilerinin belirlenmesinde Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuması dinleme yoluyla değerlendirilerek belirtilen rubrik doğrultusunda puanlama yapılmaktadır. Rubrik, “İfade ve Ses Düzeyi”, “Anlam Üniteleri ve Tonlama”, “Pürüzsüzlük” ve “Hız” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutun 1 ile 4 aralığında puanlanmasıyla değerlendirme yapılmaktadır. Bu doğrultuda rubriktan alınabilecek minimum puan 4 iken maksimum puan ise 16’dır. Öğrenci tüm boyutlardan toplamda 8 puan ve altında bir puan aldıysa tekrardan değerlendirmeye alınmalıdır. Bu durum değişmedi ise öğrencinin okuma prozodisi düzeyinin yetersiz olduğu ve okuma prozodisinin geliştirilmesi için öğretime ihtiyaç duyulduğu bilinmelidir (Akyol ve diğerleri 2014).

Tablo 3.5.1.3.1. Okuma Prozodisi Rubriği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapmamakta. Hâlen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar hâlinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte;	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal

Anlam Üniteleri ve Tonlama	kelimekelime okumakta.	tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	vurgulama/tonlama makuldür.	özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütle, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve /veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

Toplam Puan:

*Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş, Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Araştırmacı, Okuma Prozodisi Rubriği’nin uygulama eğitimini rubriği Türkçeye uyarlayan araştırmacılardan Lisans ve Yüksek Lisans dersi kapsamında almıştır.

3.5.1.4. Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesinde (Akyol vd., 2014) tarafından oluşturulan “Okumayı Değerlendirme” kitabından yararlanılmıştır. Belirtilen kitapta her sınıf düzeyine uygun okuma metinleri yer almaktadır. Bu doğrultuda ikinci sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanan “Beyaz Güvercin” metni seçilmiştir. Bu metnin öğrenci formu ve öğretmen formu ayrı şekilde hazırlanmış olup EK-3 ve EK-4’te yer verilmiştir. Öğrenci formunda başlık, metin ve okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Öğretmen formunun üst kısmında başlık ve metin yer alırken metnin her satırının sonunda ilgili satırda bulunan kelime sayısı kümülatif toplamalı olarak ilerleyecek şekilde yer almaktadır. Formun alt kısmında ise doğru okuma, okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama, gözlem ve yorumlar gibi başlıklar yer almaktadır. Bu form, öğrencinin metni sesli okuması esnasında araştırmacının anlık değerlendirmeler yapabilmesine olanak sağlamıştır. Araştırmacı, veri toplama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına

alınan sesli okumalarını dinleyerek öğretmen formundaki anlık değerlendirmelerin teyidini gerçekleştirmiştir.

3.5.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Belirlenmesi

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerle gerçekleştirilen bu eylem araştırmasında, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirleme ve değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan araçlardan biri de Yanlış Analiz Envanteridir. May (1986), Ekwall ve Shanker (1988) ve Haris ve Sipay'den (1990) yararlanarak Akyol (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analizi Envanteri, okuyucuların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin bireysel olarak belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi için öncelikle soruların hazırlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda doğru soruyu sormak ve soruyu doğru sormak önemlidir. Araştırmacı hangi tür anlamayı ölçeceğini belirleyip bu doğrultuda sorular hazırlamalıdır. Sorular; tanıma ve hatırlamayı gerektiren basit anlamaya dayalı sorular ve çıkarım ve yorum yapmayı gerektiren derinlemesine anlamaya dayalı sorular olacak şekilde gruplandırılmalıdır. Hazırlanan sorular basit ve derinlemesine anlamaya dayalı olarak gruplandırıldıktan sonra, okuyucunun sorulara verdiği cevaba göre puanlandırma işlemi yapılmalıdır. Puanlama; basit anlamaya dayalı sorular için hiç cevaplanmamış veya yanlış olarak cevaplanmış sorulara 0; yarı cevaplanmış sorulara 1; tam ve doğru cevaplanmış sorulara 2 puan şeklindeyken derinlemesine anlamaya dayalı sorular için hiç cevaplanmamış veya yanlış olarak cevaplanmış sorulara 0; yarı cevaplanmış sorulara 1; beklenen ancak eksik olan cevaplara 2; tam ve doğru cevaplanmış sorulara ise 3 puan şeklinde yapılmalıdır. Okuyucunun metne yönelik hazırlanan sorulara verdiği cevaplar, yukarıda belirtilen puanlamalar dâhilinde hesaplanarak aldığı puan, soruların tamamından elde edilebilecek maksimum puana bölünerek anlama yüzdesi belirlenmiş olur.

Bu doğrultuda uzman görüşü doğrultusunda belirlenen “Beyaz Güvercin” metnine yönelik basit ve derinlemesine anlamayı içeren örnek sorular oluşturulmuş olup soru havuzuna atılmıştır. Daha sonra uzman görüşüne sunulan sorular 3 basit, 2 derinlemesine anlamayı içeren soru olacak şekilde nihai hâlini almıştır. “Beyaz Güvercin” metni ve metne yönelik oluşturulan sorular EK-3'te yer almaktadır.

Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesinde doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama düzeyi göz önünde bulundurulur. Bu doğrultuda okuyucunun üç tür okuma düzeyinden hangisinde yer aldığının tespiti yapılır. Üç tür okuma düzeyini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Serbest Düzey: Okuyucunun öğretmen veya bir yetişkin tarafından desteğine ihtiyaç duyulmadan kendi düzeyine göre bir metni okuması ve anlamasını ifade eder.
- Öğretim Düzeyi: Okuyucunun öğretmen veya bir yetişkin tarafından sağlanan destekle metni istenilen biçimde okuması ve anlamasını ifade eder.
- Endişe Düzeyi: Okuyucunun bulunduğu sınıf düzeyine göre okuması gereken kelime sayısından az okuyup sesli okuma esnasında çok fazla okuma hatası yaptığını ifade eder (Akyol, 2021).

Buna göre doğru okuma yüzdesi en az %99, anlama düzeyi %90 ve üzeri olan öğrenciler serbest düzey; doğru okuma yüzdesi %90-99 arası ve anlama düzeyi %51-89 olan öğrenciler öğretim düzeyindedir. Doğru okuma yüzdesi %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olan öğrenciler ise endişe düzeyindedir.

3.5.2.1. Okuduğunu Anlama Metninin Uygulanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri öncelikli olarak müdahale programının uygulanması öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı belirlemiş olduğu metni ve bu metne yönelik oluşturmuş olduğu soruları, araştırmanın ve uygulama sürecinin gerçekleştirileceği sınıftaki bütün öğrencilere eş zamanlı olarak uygulamıştır. İlgili metin aynı zamanda öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuma yaptığı ve bu okumaların kayıt altına alındığı, bu doğrultuda öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi düzeylerinin belirlendiği metindir. Her öğrenciye formun birer örneği dağıtılmış olup öğrencilerin bu metni dikkatlice okumaları gerektiği ve soruları ise metinden yola çıkarak yazılı olarak cevaplamaları gerektiği belirtilmiştir. Bunun için herhangi bir süre sınırının olmadığı, bu uygulamanın dersin bir parçası olduğu öğrencilere ayrıca aktarılmıştır. Böylelikle öğrencilerin not ve süre kaygısı yaşamalarının önüne geçilmiştir. Toplam iki ders saatinin ardından öğrencilerin tamamı formu araştırmacı rolündeki öğretmene teslim etmiştir.

3.5.3. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen testlerdeki kelimelerin belirlenmesinde herhangi bir genel ölçüt bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat kelimelerin belirlenmesinde ve seçilmesinde en fazla tercih edilen yaklaşımların kelime sıklığı ve metinden kelime seçme yaklaşımları olduğu görülmüştür (Beck, McKeown ve Kucan, 2013; Çetinkaya, 2011; Graves, vd., 2014). Bu doğrultuda öğrencilerin kelime bilgilerini belirlemek amacıyla ikinci sınıf seviyesindeki Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik ders kitapları ve çalışma kitapları incelenmiştir. Kitaplara ilişkin künye bilgileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 3.5.3.1. Kelime Listesinin Oluşturulmasında İncelenen Kaynak Kitaplar

Ders	Yayınevi	Kitap Türü	Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Onay Tarihi	Sayfa Sayısı
Hayat Bilgisi	Ata Yayıncılık	Ders Kitabı	28.05.2017 tarihli ve 78 sayılı (ekli listenin 205. sırasında) kurul kararıyla 2018 - 2019 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	208
	MEB Yayınları	Ders Kitabı	18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	269
	SDR Dikey Yayıncılık	Ders Kitabı	09.05.2022 tarih ve 36 sayılı (ekli listenin 21'inci sırasında) kurul kararıyla 2023-2024 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	256
Türkçe	MEB Yayınları	Ders Kitabı	09.05.2022 gün ve 36 sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	254
	Bilim ve Kültür Yayınları	Ders Kitabı	18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	292
	Ada Yayınları	Ders Kitabı	18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	247
	MEB Yayınları	Çalışma Kitabı	19.03.2020 tarih ve 5695625 sayılı yazı ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 24.03.2020 tarih ve 5854004 sayılı Makam Onayı doğrultusunda öğrencilerin istifadesine sunulmuştur.	156
	MEB Yayınları	Ders Kitabı	28.05.2018 gün ve 78 sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	

Matematik				280
	MEB Yayınları	Ders Kitabı	28.05.2018 gün ve 78 sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	302
	MHG Yayınları	Ders Kitabı	18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.	289

Kitapların ünite sonu değerlendirme soruları ve sözlükleri incelendikten sonra en sık geçen 250 kelime belirlenmiştir. Belirlenen kelimeler bir Türkçe öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve alan uzmanı bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Kelimelerin seçiminde Beck vd.,’nin (2013) belirttiği seviye yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşıma göre kelimeler kullanım alanına ve yaygınlığına göre üç seviyeye ayrılmaktadır. Birinci seviye, günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimelerden, ikinci seviye birçok alanda kullanılan ve yararlılığı yüksek kelimelerden, üçüncü seviye ise kullanımı az olan ve belirli bir alana özgü kelimelerden oluşmaktadır. Birinci seviye kelimelerin bireyin kelime hazinesinde olmasa bile günlük yaşantı sonucunda öğrenebileceğinin muhtemel olduğu, ikinci seviye kelimelerin bireyin kelime hazinesi, okuma ve kendini ifade etme becerisi için önemli olduğu, üçüncü seviye kelimelerin ise belirli bir konu alanı ile sınırlı olması nedeniyle olası bir gereklilik durumunda öğretiminin yapılabileceği belirtilmiştir (Beck vd., 2013). Bu doğrultuda kelime bilgisi belirleme listesindeki kelimelerin üç seviyeye göre eşit dağılıma sahip olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca uzman görüşüne sunulan kişiler kelimelerin yapısı, araştırmaya uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu gibi gerekçelendirmeler yoluyla bazı kelimelerin listeye eklenmemesi yönünde görüşler bildirmiştir. Gerekli inceleme ve değerlendirmenin ardından 146 kelimeden oluşan kelime listesi nihai hâlini almıştır. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi EK-6’da yer almaktadır.

Öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinin belirlenmesinde ise Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen ve İltar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kelime Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin cevaplama seçenekleri ve puan değerlerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3.5.3.2. Kelime Bilgisi Ölçeğindeki Cevaplama Seçenekleri ve Anlamlarının Puan Değerleri

Cevaplama Seçenekleri (Öz-Bildirim)	Muhtemel Puanlar	Puanın Anlamı
a) Bu kelimeyi (sözcük) daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.	1	Kelime hiç tanıdık değil.
b) Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.	2	Kelime tanıdık geliyor, ama anlamı bilinmiyor.
c) Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım... anlamına gelmektedir (<i>Eş anlamlısı</i>).	3	Kelime bir cümle içinde semantik (anlam bilimsel) uygunluk ile kullanılır.
d) Bu kelimeyi biliyorum ve bir cümle içinde kullanabilirim.	4	Kelime bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanılır.

Paribakht ve Wesche' den (1997, s.181) uyarlanmıştır.

Ölçeğin puanlanması, hedeflenen kelime bilinmiyorsa puanlama 1 ile başlar. Ölçekte (a) seçeneğini cevaplayanlar 1, (b) seçeneğini cevaplayanlar ise 2 puan alabilmektedir. Bu seçeneklerde katılımcılar tarafından hedef kelimenin aşinalığı ve tanınması değerlendirilmektedir.

Ölçekte (c) seçeneği, öğrencilerin hedef kelimenin anlamı hakkında bir fikri olup olmadığı, kelimeyi tanımadaki hassasiyeti veya bu kelimenin anlamını üretmeye (eş anlamı) yönelik bilgisi ortaya çıkarılır. Ölçekte 3 puan, hedeflenen kelimeyi anlamsal açıdan doğru, ancak dilbilgisi açısından yanlış kullanıldığı takdirde verilir. Bu seçeneği işaretleyen bir öğrenciye 3 puan verilmektedir, ancak kelime semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından da doğru cevaplanamazsa öğrenci sadece 2 puan alabilmektedir.

Ölçekte (d) seçeneği ise hedef kelimenin bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanımına ilişkin yeteneğini ortaya çıkarır. Bu seçenek, öğrencilerin aktif kelime bilgisini ölçen, üretken ve verimli kullanımı teşvik eden bir düzeydir. (d) seçeneği, üç farklı puanlama düzeyinde uygulanır. Birincisi, ölçekte hedeflenen kelime bir cümle içerisinde anlamsal ve dilbilgisi açısından doğru kullanıldığı takdirde cevaplama seçeneğine 4 puan verilir. İkincisi, bu kelimeyi cümle

içinde sadece semantik olarak uygun biçimde, ancak dilbilgisi açısından yanlış kullanılırsa 3 puan alınabilmektedir.

Üçüncüsü, hedef kelimeyi bir cümle içinde anlam ve dilbilgisi açısından doğru kullanamayan öğrenci sadece 2 puan alabilmektedir. Ölçekte (c) ve (d) seçenekleri, ortak olarak semantik uygunluk açısından doğru cümle kurma yeterliliğini temel alır, bunlara yanlış cevap verenler ise sadece 2 puan alabilmektedir (Wesche ve Paribakht, 1993-1996'dan aktaran İlter, 2015).

3.5.3.1. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi'nin Uygulanması

Öğrencilerin listede geçen her bir kelimeyi dikkatli okuyarak (1)“Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum”, (2)“Bu kelimeyi daha önce gördüm, fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum”, (3) “Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım... anlamına gelmektedir” ve (4) “Bu kelimeyi biliyorum ve bir cümle içinde kullanabilirim” seçeneklerden birini seçmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin ilgili kelime hakkındaki bilgileri ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kelime bilgilerinin belirlenmesi amacıyla gerekli uygulamalar müdahale programı öncesinde ve sonrasında yapılmıştır. Kelime bilgisi belirleme listesi, uygulama sürecinin gerçekleştirildiği sınıfta yapılmıştır. İlter (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kelime Bilgisi Ölçeği” öğrencilere detaylarıyla birlikte açıklamış, farklı kelimeleri kullanarak örnek uygulamalar yapmıştır. Fakat öğrencilere işaretleyeceği rakamların hangi puanı temsil ettiğine dair herhangi bir bilgi aktarımı yapılmamıştır. Böylelikle öğrencilerin yüksek puan almak amacıyla kelime bilgilerini temsil etmeyen seçenekleri işaretlemelerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca yapılan işlemlerin herhangi bir not, puan gibi bir anlam taşımadığı, ders kapsamında gerçekleştirilen normal bir etkinlik olduğuna dair açıklamalar da yapılmıştır.

Kelime bilgisi belirleme listesinin uygulanma aşaması çalışma grubunu oluşturan bütün öğrenciler ile eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. Her öğrenciye kelime listesinden birer kopya verilmiş ve kelimelerin her biri araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. Süreç esnasında yaşanması muhtemel bir durumda araştırmacının kolaylıkla müdahale edebilmesi adına süreç kontrollü bir şekilde ilerlemiştir. Öğrencilerin ilgili kelimeye yönelik uygun numaraları işaretlemeleri için yeterli süre verilmiş, aklına takılan kısımlarda duraklama yapılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Kelime bilgisi

ölçeğinin uygulanması günde üç ders saati olmak üzere 2 günde tamamlanmıştır. Bu işlem ön test ve son test için de aynı sürede tamamlanmıştır.

3.5.4. Okuma Motivasyonu Belirleme Ölçeği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilen, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, içsel ve dışsal motivasyonu belirlemeyi kapsayan dördümlük likert tipi (1=Benden çok farklı, 2=Benden biraz farklı, 3=Bana biraz benziyor, 4=Bana çok benziyor) 21 maddeden oluşmaktadır. İçsel motivasyon; ilgi, merak alt boyutlarına ayrılmaktayken dışsal motivasyon ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarına ayrılmaktadır. Söz konusu ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test çalışmalarının yapıldığı belirtilmektedir. Bu kapsamda ölçeğin tüm boyutları için Cronbach Alpha değerinin 0,86 olarak hesaplandığı, test tekrar test yöntemi kullanılarak hesaplanan faktörler arasındaki ilişkilerin orta ve yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada ise okuma motivasyonu ölçeğinin uygulanması sonucunda ölçeğin tüm boyutları için Cronbach Alpha değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır.

3.5.4.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin Uygulanması

Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini belirlemesine yönelik çalışmalar yine müdahale programının uygulanmasının öncesinde ve sonrasında yapılmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” yine araştırmanın ve uygulama sürecinin gerçekleştirildiği sınıftaki bütün öğrencilere eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu kapsamda her öğrenciye “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin birer örneği dağıtılmıştır. Araştırmacı, ölçeğin uygulanmasına yönelik anlaşılabilirliği ve dolayısıyla doğruluğu artırmak adına ilgili ölçeği akıllı tahta üzerinden açarak farklı cümleler üzerinden örnek işaretlemeler yapmış ve benzeri birkaç örnek cümleyi ise öğrencilerin akıllı tahta üzerinden işaretleme yapmasını istemiştir. Öğrencilerin sınıf seviyesi, okuma ve okuduğunu anlama becerileri göz önünde bulundurularak ölçekte yer alan sorular ve seçenekler araştırmacı tarafından uygun bir ses tonuyla seslendirilmiştir. Öğrencilere dikkatli dinlemeleri gerektiği ve kendi duygu, düşünce ve fikirlerini içeren maddeleri işaretlemeleri gerektiği

belirtilmiştir. Yine araştırmacı bu süreç esnasında öğrencileri gözlemleyerek öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerinin önüne geçmiş ve olası yanlış işaretlemelere sebebiyet verecek durumları dikkate almıştır. Ölçeğin uygulanma aşaması 60 dakikalık bir sürede tamamlanmıştır. Müdahale programının uygulanmasından sonra ölçek son test olarak , ön testte belirtilen adımlar takip edilerek yine uygulanmıştır.

3.5.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, araştırılan konuyla ilgili kişilerin görüşlerine, bakış açılarına, deneyimlerine, duygularına, tutum ve inançlarına yönelik bilgi edinmek amacıyla hazırlanan sorulara cevap arama sürecidir (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme, en az iki kişi arasında sözel olarak sürdürülen, araştırmacıların belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşılmasını sağlayan nitel veri toplama araçlarından biridir (Glesne, 2016). Görüşme genel olarak; yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, etnografik görüşmeler ve odak grup görüşmeleri olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024).

Araştırmacı mevcut eylem araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli bir amaç ve konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek için önceden hazırlanmış açık uçlu ve kapalı uçlu soruların katılımcıya/katılımcılara yöneltilmesiyle gerçekleştirilen görüşmelerdir (Glesne, 2016). Araştırmacılar görüşme sürecini kontrol edebilmek amacıyla görüşme öncesinde belirli konular özelinde sorular hazırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca araştırılan konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla ve araştırmacıya esneklik sağlaması bakımından görüşme süreci içerisinde sorular yeniden düzenlenebilir veya yeni sorular eklenebilir (Merriam ve Tisdell, 2015).

Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada KÖS temelli müdahale programının uygulanmasından sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise aşağıda belirtilen aşamalar çerçevesinde hazırlanmıştır:

1. Katılımcılara yöneltilecek soruların konularına ilişkin alan yazın taraması yapılmıştır.
2. Öğrencilerin KÖS'e, uygulama sürecine ve bu süreçte kullanılan materyallere ilişkin görüş ve düşüncelerini belirtmeye yönelten sorular hazırlanmıştır.
3. Hazırlanan 12 soru, uygunluk durumlarına göre incelenmiş ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur.
4. Hazırlanan taslak görüşme formu, alanında uzman 2 akademisyen tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve form son hâlini almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-7'de yer almaktadır.

3.5.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler, KÖS temelli müdahale programının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin müdahale programı öncesi ve sonrasına dair okuma becerileri ile ilgili değişim ve gelişimlerine yönelik düşünceleri, KÖS'e yönelik düşünceleri, oturumlarda kullanılan materyallere yönelik düşünceleri, metin işleme sürecinde zorlandıkları noktalar hakkında sorular yöneltmiştir. Aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşme formunun esnekliği sayesinde etkileşimin doğasına yönelik verilerin detaylandırılması amacıyla öğrencilere form haricinde farklı sorular da yöneltmiştir.

Her bir öğrenci ile bireysel olarak yürütülen görüşmeler araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf ortamında yapılmıştır. Yapılan görüşmeler veri kaybı yaşanmaması adına ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşmenin amacı, kişisel verilerin gizliliği, elde edilen verilerin not veya puan olarak değerlendirilmeyeceği hakkında öğrencilere bilgi aktarımı yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 11-12 dakika sürmüştür. Görüşmeler 5. ve 6. ders saatlerinde gerçekleştirilmiş olup görüşmelerin tamamlanması 9 gün sürmüştür. Öğrenciler 5. derste okulun Psikolojik Rehberlik Danışman öğretmeni gözetiminde okulun kütüphanesinde bulunmuştur. 6. derste ise Beden Eğitimi ve Oyun dersi kapsamında gönüllü bir sınıf öğretmeni gözetiminde okul bahçesinde bulunmuştur. Araştırmacı belirtilen iki öğretmenle ilgili zamanlarda iletişim kurarak öğrencileri herhangi bir sıra gözetmeksizin tek tek 2-E sınıfına göndermelerini istemiştir. Görüşme sürecinin tamamlanmasının ardından görüşmeler dinlenerek dikte

yoluyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Alınan kayıtlar, görüşme süreci tamamlandıktan sonra yeniden dinlenerek veriler teyit edilmiştir.

3.5.6. Sesli Video Kayıtları

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın müdahale programının uygulanması sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların belirlenmesi, sürecin daha iyi yönetilebilmesi ve veri kaybının önlenmesi amacıyla sesli video kayıtları alınmıştır. Video kayıtları, 1960'lı yıllardan itibaren sosyal bilim araştırmalarında kullanılmaya başlayan veri kaydetme yöntemlerinden biridir (Bedir-Erişti, 2024).

Bu araştırmada eylem araştırmasını oluşturan katılımcı, konu, olay, olgu ve durumların detaylı bir şekilde incelenerek sürece dair daha kapsamlı açıklamalarda bulunmak adına gözlemsel verileri oluşturan sesli video kayıtları birincil veri kaynağı olarak kullanılmış ve yararlanılmıştır. Sesli video kayıtları araştırmacıya ve aynı zamanda tez izleme komitesine müdahale programının kapsamında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimlere ilişkin genel bilgiler sunması açısından imkân sunmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015; Mills, 2020). Bununla birlikte sesli video kayıtları, araştırmacının uygulama sürecinde kendisini gözlemlemesi, değerlendirmesi ve gerekli durumlarda kendisini geliştirmesi açısından kolaylık sağlamaktadır (Bedir-Erişti, 2024). Ayrıca uygulama sürecinin sesli video kayıt altına alınması, verilerin kalıcılığı açısından da önem taşımaktadır.

3.5.7. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının çalışma sürecindeki; düşüncelerini, kararsızlıklarını, anlayışlarını (Galili, 2014), yorumlarını, duygularını ve gözlemlerini yansıtan (Yıldırım ve Şimşek, 2023), araştırma içeriğinin ve sürecinin (Hughes, 1996) ham veri kaynağı olarak kayıt edildiği bir araçtır. Nitel bir araştırma sürecinde yazılan araştırmacı günlüğü; gerçekleştirilen araştırmayı anlama, araştırmacının araştırma konusu ve süreci arasındaki ilişkiyi bilme, süreçte yaşanan zorlukları ve bu zorluklara çözüm önerisi bulma gibi aşamalarda başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlamaktadır. Dolayısıyla araştırmacı günlüğünün sistematik ve düzenli şekilde yazılması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı; oturumların işleniş sürecini ve

içeriğini not almıştır. Yine oturumlarda öğrencilerin metin işleme sürecine katılımını, gözlemlerini yazılı olarak kayıt altına almıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel verilerin analiz süreçleri aşağıda belirtilen şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.6.1. Nicel Veri Analizi

Araştırmada 1, 2, 3 ve 4. alt probleme ilişkin verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 3.6.1.1. Değişkenlere Ait Normallik Tablosu

ÖN TEST	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Okuduğunu anlama	,47	-1,25
Prozodi	,79	-,87
Doğru okuma	-,40	-,85
Okuma hızı	,53	-,97
Kelime bilgisi	-,01	-,83
Okuma motivasyonu	,22	-,58
SON TEST		
Okuduğunu anlama	,00	-1,36
Prozodi	,54	-,55
Doğru okuma	-1,22	1,16
Okuma hızı	,48	-,67
Kelime bilgisi	,02	-1,02
Okuma motivasyonu	-,19	-1,43

Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında yer almasının verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabacknick ve Fidell, 2021). Bir gruba ait tekrarlı iki ölçümün yapıldığı bu çalışmada veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı “İlişkili Örneklemeler T-Testi” kullanılmıştır. Yapılan testlerde anlamlılık değeri 0.05 olarak kabul edilmiş olup bu testler SPSS 24 paket programı (IBMCorp, 2016) yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

3.6.2. Nitel Veri Analizi

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, ulaşılan verileri açıklayabilecek kavram ve ilkeleri ortaya çıkarmaktır. Görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini, davranışlarını çarpıcı biçimde yansıtmaya amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür bir analizde ise amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş veya yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda elde edilen veriler açık ve sistematik bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle dikte yoluyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra görüşme içerikleri incelenerek kodlama işlemine geçilmiştir. Oluşturulan kodlar tekrar tekrar gözden geçirilerek gerekli durumlarda yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Oluşturulan kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur.

Yapılan görüşmelerde ve gerçekleştirilen oturumlarda katılımcılara kendi isimleri ile hitap edilmiştir. Fakat veriler yazılı olarak raporlaştırılırken etik ilkeler doğrultusunda kodlamalar kullanılmıştır.

3.6.3. Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Etiğin Sağlanması

Nitel araştırma yöntemleri dâhilinde gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar nitel araştırma yöntemlerinin geçerlik ve güvenirlik aşamalarını genellikle “araştırmanın sağlamlığı” başlığı olarak ele almış ve açıklamaya çalışmışlardır. Nitel araştırmalar için araştırmanın sağlamlığı, geçerlik ve güvenirlik kavramlarından daha kapsamlı olduğu vurgulanmaktadır (Glesne, 2016; Mills, 2020). Araştırmada sağlamlık, nitel araştırmalarda gerçekleştirilen sürecin her bir basamağında gösterilen özeni, titizliği,

verilerin doğruluğunu ve sonuçların niteliğine yönelik yapılan değerlendirmeleri işaret eden ve bunları karşılayan bir terimdir (Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel araştırmalarda, araştırmanın sağlamlığını sağlamak amacıyla, nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için yerine getirilmesi gereken basamaklara karşılık gelen alternatif kavramlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda “iç geçerlik” kavramı yerine “inandırıcılık” kavramı, “dış geçerlik” yerine ise “aktarılabirlik” veya “transfer edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra “iç güvenirlik” kavramı yerine “değişmezlik”, “tutarlık” ve “denetlenebilirlik” kavramları, “dış güvenirlik” kavramı yerine “doğrulanabilirlik” ve “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması adına kullanılan kavramlar ve bu kavramların sağlanması adına işe koşulan yöntemler, araştırmanın sağlamlığını ortaya koymada atılabilecek en önemli adımlardır (Mills, 2020).

Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni ile tasarlanan bu çalışmada araştırmanın sağlamlığı ve adına atılan bilimsel adımlar aşağıda betimlenmiştir.

1. İç geçerlik=İnandırıcılık: İnandırıcılık, araştırma sürecinin doğruluğunu belirtmek ve bunun nasıl sağlandığını ortaya koymaya çalışmaktır (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırma probleminin belirlenmesinden veri toplama sürecine, araştırmanın bulgularından sonucuna kadar araştırmacının attığı adımların güvenilir olduğuna okuyucuyu ikna etmek, yaptıklarını açık bir şekilde aktarmak ve göstermek olarak da ifade edilmektedir (Glesne, 2016; Mills, 2020). Bu eylem araştırması kapsamında araştırmacının inandırıcılığı sağlamak ve artırmak adına kullandığı stratejiler açıklamalarıyla birlikte aşağıda yer almaktadır.

- **Uzman incelemesi (Eş denetleme):** Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişilerden, farklı boyutlarıyla araştırmayı incelemesini istemeyi içermektedir. Daymon ve Holloway (2011) araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı yorumları bu kişilerle paylaşarak onlardan dönüt almasının çalışmasının değerini artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada;
 - ✓ Veri toplama araçlarının belirlenmesi,
 - ✓ Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve son hâlini alması, (kelime bilgisi listesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu)

- ✓ Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde kullanılacak metnin belirlenmesi ve metne yönelik oluşturulan soruların son hâlini alması,
- ✓ Müdahale programında kullanılması planlanan resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi,
- ✓ Resimli çocuk kitaplarının kullanımıyla gerçekleştirilmesi planlanan KÖS temelli her bir oturumun plânlarının son hâlini alması amacıyla uzman incelemesi ve uzman görüşü alınmıştır.
- **Uzun Süreli Etkileşim:** Araştırmacı, veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içerisinde olmalıdır. Roberts ve Priest (2006) araştırmacının yapacağı uzun süreli çalışmalarla sahaya tekrar dönerek yanlış yorumları ortadan kaldıracıcağı ve elde ettiğı bulguları yeniden gözden geçirebileceğini belirtmişlerdir. Yine Glesne (2016) araştırmaya ayrılan sürenin güvenilir veri elde etmek adına en önemli noktalardan biri olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda;
 - ✓ Araştırmacı araştırmacının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmeni olmakla birlikte aynı zamanda birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretimini de kendisi gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin mevcut durumlarına ilişkin detaylı bilgilere sahip olan araştırmacı aynı zamanda her bir öğrencinin yaşadığı sorunlara yönelik gerekçelerin de farkındadır.
 - ✓ KÖS temelli oluşturulan müdahale programının uygulanma aşaması 2024 Şubat ayı ile başlamış olup 2024 Haziran ayına kadar devam etmiştir. Araştırmacı, haftada iki oturum olmak üzere toplamda 12 hafta ve 24 oturumdan oluşan uygulama süreci haricinde de öğrencileri gözlemleme fırsatına sahip olmuştur.
- **Çeşitleme (Üçgenleme, sac ayağı):** Araştırmacı, gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını görebilmek için araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Roberts ve Priest (2006) herhangi bir olayın farklı araştırmacılar tarafından aynı anda incelenmesinin, aynı olayın değişik zamanlarda araştırılmasının, aynı olayda farklı veri toplama tekniklerinin kullanılmasının araştırmacının tutarlılığını, anlaşılabilirliğini ve güncelliğini artıracıcağı vurgulamışlardır. Bu doğrultuda;
 - ✓ Araştırmacı görüşme, gözlem, video kayıt, ses kayıt, günlük gibi birden fazla veri toplama tekniğini kullanarak “yöntemsel çeşitleme” ile verilerin tutarlılığını sağlamaya çalışmıştır.

- **Katılımcı Teyidi (Dönüt alma):** Araştırmacı, araştırma sonucunda ulaştığı yorumları, araştırmaya dâhil ettiği katılımcılarla sorgulayabilir. Yapılan bu işlemle birlikte, elde edilen yorumlara yönelik geri bildirimler sağlanmış olur (Glesne, 2016). Böylelikle araştırmaya dâhil olan katılımcıların, araştırmacının ulaştığı yorumlar üzerinde tekrar tekrar düşünmesini, bu yorumlara ilişkin düşüncelerini belirtmesini sağlayarak nihayetinde araştırmacının elde ettiği yorumların daha tutarlı olmasına katkıda bulunacaktır (Roberts ve Priest, 2006). Bu doğrultuda;

- ✓ Araştırmacı, katılımcılardan gözlem, görüşme, video kayıt gibi yollarla elde ettiği verilerden yola çıkarak ulaştığı yorumları katılımcılara açıklamış olup bu yorumlara yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra yine katılımcılara, araştırmacının ulaştığı yorumlara ekleyip çıkarmak istedikleri herhangi bir yorumlarının olup olmadığı sorulmuştur. Böylelikle toplanan verilerle ve ulaşılan yorumlarla ilgili katılımcılardan teyit alınmıştır.

2. Dış geçerlik=Aktarılabirlik/Transfer edilebilirlik: Nitel araştırmalarda geçerliliğin bir ölçütü olarak kullanılan aktarılabirlik, nicel araştırmalarda genellenebilirlik kavramına karşılık gelmektedir. Genellenebilirlik, araştırmada belirli bir örneklemden elde edilen bulguların ve sonuçların benzer durum ve örneklemlemlere doğrudan genellenmesi, aktarılmasıdır (Yıldırım, 2010). Bu tarz bir genellemeyi nitel araştırmalarda oluşturmak ise zordur. Fakat burada dikkat çekilmesi gereken nokta, nitel araştırmaların temelinde genelleme-genelleştirme gibi bir kaygı bulunmamaktadır. Braun ve Clarke’a göre (2013) nitel araştırmaların genelleştirilmesi ile ilgili asıl vurgulanmak istenen konu, bir araştırmada elde edilen sonuçların daha geniş gruplara veya farklı birey veya gruplara uygulanıp uygulanamayacağıyla ilgilidir. Geleneksel bir araştırmada sonuçların evrene genelleştirilmesini sağlamak araştırmacı için bir yükümlülük olarak kabul görülürken; nitel araştırmalarda buna karşılık gelen aktarılabirliğin açık ve net bir biçimde ortaya konulması ve açıklanması yükümlülüğü, yine araştırmacıya aittir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Aktarılabirlik , araştırmanın uygulandığı bağlamlar arasındaki benzerliklere bağlıdır (Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel bir araştırmada aktarılabirliği sağlamanın yolu; çalışmanın belirli bağlamlarını, çalışmanın katılımcılarını, çalışma ortamını ve koşullarını ayrıntılı olarak tanımlamaktan, elde edilen kavram, kod ve temaların genellenebilir olmasından geçmektedir (Braun ve Clarke, 2013).

- **Ayrıntılı betimleme:** Daymon ve Holloway (2011) araştırmacıyı ilgili araştırmayı yapmaya iten süreci ve araştırma sürecini tüm ayrıntılarıyla ele alınıp tanımlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine Glesne (2016) araştırma sürecinde elde edilen verilerin ve ortaya çıkan bulguların iyi tanımlanması durumunda ilgili alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara yardımcı olacağını belirtmiştir. Bununla birlikte çalışılan ilgili alana yönelik notların, yapılan görüşmelerin içeriklerinin, araştırmacının verileri yorumlamak adına geliştirdiği kodlamaların detaylı bir şekilde betimlenmesinin araştırmanın niteliğini artırmak açısından önemli olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda;
 - ✓ Araştırmacıyı bu çalışmayı yapmaya iten süreç, araştırma konusunun belirlenmesi gibi araştırma öncesini içeren aşamalar detaylı olarak betimlenmiştir.
 - ✓ Katılımcılar, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, uygulama süreci, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve buna yönelik çözümler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3. İç güvenirlik=Tutarlılık/Değişmezlik/Denetlenebilirlik: Bu kavramlar en genel anlamıyla bir araştırmanın güvenilirliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Güvenirlik olmadan geçerlilik ve dolayısıyla tutarlılık olmadan da inandırıcılık olamaz (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda tutarlılıktan söz edebilmek için elde edilen sonuçların farklı yöntem ve tekniklerle elde edilen verilerle uyumlu olması ve bulguların, katılımcıların ifade ettiği anlamları yansıtır olmaları gerekmektedir.

- **Kodlayıcılar arası tutarlılık:** İki veya daha fazla kodlayıcının nitel veri tabanını analiz ederek veri tabanı için kodlar belirlediği ve kodlar üzerindeki anlaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kodlayıcı sonuçlarının karşılaştırılmasını içermektedir (Creswell, 2015). Bağımsız kodlayıcıların belirlediği temaların karşılaştırılması ve değerlendirilmesi Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle göre hesaplanmıştır. Miles ve Huberman modelinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \phi) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ϕ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını belirtmektedir. Buna göre ortaya çıkan değerin 0.80 ve üzeri için çok iyi bir uyuma ve kabul edilebilir bir güvenirliğe işaret ettiği kabul edilmektedir (Guest, MacQueen ve Namey, 2014;

Yardley, 2017; Patton, 2015). Bu doğrultuda araştırmacı tutarlılığı sağlamak amacıyla;

- ✓ Öğrencilerin kayıt altına alınan sesli okumaları, iki sınıf öğretmeni tarafından dinlenmiş olup öğrencilerin doğru ve yanlış okudukları kelimeler yeniden gözden geçirilerek okuma hızları ve prozodik okuma düzeyleri belirlenmiştir. Belirtilen formül doğrultusunda yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcı güvenilirliği %82 olarak bulunmuştur.
- ✓ Yine öğrencilerin ilgili metne yönelik oluşturulan 3 basit ve 2 derinlemesine anlamayı içeren okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdikleri cevaplar iki sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilerek puanlanmıştır. . Belirtilen formül doğrultusunda yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcı güvenilirliği %84 olarak bulunmuştur.
- ✓ Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizi sonucunda elde edilen kod ve temaların değerlendirilmesi amacıyla doktora öğrencisi olan ve aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak görev yapan iki kişiden uzman incelemesi ve uzman görüşü alınmıştır. Belirtilen formül doğrultusunda yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcı güvenilirliği %79 olarak bulunmuştur.

4. Dış güvenirlik=Doğrulanabilirlik/Teyitedilebilirlik: Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya attığı ölçütlerden biri olan doğrulanabilirlik, araştırmacının tarafsızlığı, nesnelliği ve etik ilkelere uygun davranışı anlamına gelen bir nitel güvenirlik ölçütüdür. Bu kavram, araştırmada elde edilen bulguların, araştırmacının öznel yargılarının değil, nesnel gerçekliği temsil etme düzeyi ile ilgilidir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2019).

- **Açıklık ve şeffaflık:** Araştırmacının çalışmayı yürütürken ilk adımdan araştırmanın sonuna kadar araştırmanın her adımını titizlikle yürütmesinin yanında her adımın şeffaf ve denetlenebilir biçimde olmasını içermektedir. Bu doğrultuda araştırmacı açıklık ve şeffaflık parametresini sağlamak amacıyla;
- ✓ Konunun belirlenmesi, araştırma probleminin oluşturulması, katılımcıların belirlenmesi gibi aşamalar detaylarıyla birlikte tez izleme komitesine sunulmuştur.
- ✓ KÖS temelli oluşturulan müdahale programı, ilgili alanda uzman kişilere sunulmuş olup yapılan dönütler neticesinde son hâlini almıştır.

- ✓ Pilot uygulama kapsamında gerçekleştirilen uygulama süreci detaylarıyla birlikte tez izleme komitesine sunulmuştur.
- ✓ Pilot uygulama süreci sonrasında müdahale programında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş olup yapılan düzenlemeler tez izleme komitesine sunulmuştur.
- ✓ Araştırmanın uygulama sürecinde yaşanan problemler ve buna yönelik üretilen çözümler, alınan tedbirler, yaşanan gelişmeler tez izleme komitesine sunulmuştur.

3.7. Uygulama Süreci Öncesi Hazırlık Süreci

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlayan eylem araştırmasının bu bölümünde kullanılan resimli çocuk kitapları, pilot uygulama, uygulama ortamı, uygulama süreci ve evrelerine yer verilmiştir.

3.7.1. Uygulama Sürecinde Kullanılacak Kitapların Belirlenmesi

KÖS temelli oluşturulan müdahale programında resimli çocuk kitapları, metin özelliği taşıması yönüyle tercih edilmiş ve öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde faydalanılmıştır. Oczkus (2018) KÖS'ün tanıtımında ve KÖS temelli gerçekleştirilen okumalarda metin seçiminin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda roman, gazete yazısı, şiir, makale, resimli çocuk kitabı gibi okuma materyallerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Ancak seçilen materyallerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu takdirde öğrencilerin stratejiyi ve basamaklarını öğrenmek ve bunları kullanmak yerine enerjilerini metni anlamaya ve açıklığa kavuşturmaya çalışacaklarını belirtmiştir. Bunun yerine öğrencilerin seviyelerine uygun, yoğun konuların işlenmediği resimli çocuk kitaplarının kullanımının stratejinin tanıtımı ve örnek uygulamaları için daha elverişli olduğunu ifade etmiştir. Resimli çocuk kitapları bir eğitim materyali olmanın ötesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde ve sürecin daha eğlenceli hâle getirilmesinde kullanılan bir araçtır. Buradan hareketle KÖS temelli oluşturulan müdahale programında resimli çocuk kitapları kullanılmıştır.

Araştırmacı, resimli çocuk kitaplarının uygulama sürecinde kullanılması amacıyla öncelikle 100 adet resimli çocuk kitabı belirlemiş ve bunları listelemiştir. Araştırmacı,

çocuk edebiyatı alanında uzman 2 akademisyene kitap listesini ve kitapları e-posta yoluyla iletmış ve kitapların uygunluğuna yönelik görüş belirtmelerini istemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda 100 kitap arasından 57 kitap yan metinsel unsurlar, içerik ve eğitsel unsurlar gibi gerekçeler neticesinde uygun görülmemiş olup listedeki kitap sayısı böylelikle 43'e düşmüştür. Uygulama sürecinin yaklaşık olarak 20-25 oturumdan oluşacağı göz önünde bulundurularak 25 kitabın asıl, 5 kitabın ise yedek olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Daha sonra 43 resimli çocuk kitabının bulunduğu listeden 25 asıl ve 5 yedek olmak üzere 30 kitabın belirlenmesi amacıyla ikinci bir kitap değerlendirme süreci daha gerçekleştirilmiştir. Bu sürece dair işlem basamakları sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

- Kitap uygunluk ve değerlendirme formunun taslağının oluşturulması. Bu taslak form oluşturulurken ise aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:
 1. Alan uzmanlarının KÖS temelli gerçekleştirilecek okuma çalışmalarında kullanılmaya uygun resimli çocuk kitaplarının hangi özellikleri barındırması gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır.
 2. Oczkus (2018) tarafından belirtilen kriterlerden olan; KÖS'ün tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi basamaklarına yönelik örnekler içermesi göz önünde bulundurulmuştur.
 3. İlgili alanyazın incelenerek nitelikli bir resimli çocuk kitabının hangi özellikleri taşıması gerektiği irdelenmiştir.
- Formun alan uzmanlarına iletilmesi.
- Alan uzmanlarının forma yönelik dönütleri doğrultusunda formun son hâlini alması.
- Kitap uygunluk ve değerlendirme formu göz önünde bulundurularak 30 resimli çocuk kitabının belirlenmesi.

Listede bulunan 43 kitap, araştırmacı ve doktora öğrencisi olan iki sınıf öğretmeni tarafından form doğrultusunda incelenmiş olup 25 asıl ve 5 yedek olmak üzere toplamda 30 resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Kullanılması planlanan resimli çocuk kitapları detaylarıyla birlikte tez izleme komitesine sunulurken komitedeki akademisyenlerin kitaplara ve kitapların belirlenmesindeki kriterlere ilişkin görüş ve düşünceleri alınmış olup ilgili kitapların uygulama sürecinde kullanılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

3.7.2. Uygulama Sürecinde Kullanılacak Kitapların Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Okuma Planlarının Hazırlanması

Uygulama sürecinde kullanılacak kitapların belirlenmesinin ardından araştırmacı kitaplara yönelik KÖS temelli okuma planları hazırlama işlemine koyulmuştur. Oczkus (2018), KÖS için uygun kitapların seçimi kadar seçilen kitaplara yönelik okuma planlarının hazırlanma aşamasının öneminden de bahsetmiştir. Planlar; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç başlık altında oluşturulmuştur. İlk oturumlarda öncelikli olarak KÖS'ün ve basamaklarının tanıtımının gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Oczkus (2018), KÖS'ü kullanmayı hedefleyen öğretmenlerin genellikle şu soruyu sorduklarını belirtmiştir: *“Karşılıklı öğretim temelli okumalarda dört stratejiyi ayrı ayrı mı öğretmeliyim yoksa hepsini tek bir oturumda mı örneklendirmeliyim?”*. Oczkus (2018) bu durumun doğal bir endişe olduğunu çünkü çoğu öğrencinin henüz bu stratejilerden hiçbirinde yeterlilik kazanmadığını vurgulamış ve öğrencilerden stratejilerin dördünü birden kullanmalarını beklemenin uygun olmadığını ifade etmiştir. Ancak Oczkus (2018) yapılan çalışmaların öğretmenlerin stratejinin genel tanıtımı ve dört stratejiye yönelik örnek modellemelerin olabildiğince çabuk yapılması gerektiğini önerdiğini belirtmiştir. Buradan hareketle KÖS'ün ve basamaklarının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrencilerin basamakların her birine yönelik daha çok örnek görmesi açısından her bir basamağın tanıtımı ve örnek uygulaması için uygun bir kitapla oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte stratejinin ve basamaklarının tanıtımında seçilecek kitabın hikâye edici metin olması, kolay anlaşılır bir nitelik taşıması ve bütün basamaklara yönelik birçok örnek barındırması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı bu doğrultuda eş danışmanı ile görüşmeler gerçekleştirmiş olup ilk dört oturumda aynı kitabın farklı basamakların (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) tanıtımında kullanılabileceğine karar vermiştir. Araştırmacı son hâlini listedeki kitapları Oczkus 'un (2018) belirttiği kriterleri göz önünde bulundurarak “Kütüphanedeki Aslan” kitabının ilk dört oturumda kullanılabileceğine kanaat getirmiştir. Yine son oturum olan 24. oturumda da bütün stratejilere yönelik örneklerin oluşturulmasına elverişli olan “Kütüphanedeki Aslan” kitabı kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilk dört oturumda ve sonuncu oturumda (24.) aynı kitap kullanılmıştır. Dolayısıyla belirlenen 30 resimli çocuk kitabından 20 kitap kullanılmıştır. Okuma planlarını hazırlamaya başlayan araştırmacı bu süreçte Lubliner (2001), Oczkus (2018) ve Padma (2008) tarafından ortaya atılan belirli kriterlerin göz

önünde bulundurmasıyla planları oluşturmuştur. Bu kriterler açıklamalarıyla birlikte aşağıda sıralanmaktadır:

- **Metin türü:** Okuma planları oluşturulurken metnin hikâye edici mi yoksa bilgilendirici mi olduğu göz önünde bulundurulmuştur.
- **Amaç:** İlgili oturumdaki amaç çok önemlidir. Örneğin “sorgulama” basamağının tanıtımı ve örnek modellemesini içeren oturumda yalnızca “sorgulama” basamağını ve örneklerini içeren okuma planı hazırlanmalıdır.
- **Katılımcı durumu:** Oturumlarda katılımcı durumu ilerleyen haftalarla birlikte değişmektedir. İlk oturumlarda yalnızca dinleyici olan katılımcılar, stratejiyi ve basamakları öğrenmeleriyle birlikte zamanla sözlü olarak katılımcı, yazılı olarak katılımcı, anlatıcı gibi rollere geçiş yapmaktadır.

Eylem araştırmasının doğası gereği süreç içerisinde yapılan değişiklikler sonucunda kitap listesi son hâlini almış olmakla birlikte metin türü, kullanım amacı, katılımcı durumu gibi kriterler bakımından aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir. Ayrıca metin işleme sürecinde kullanılan resimli çocuk kitaplarının detaylı künye bilgileri de EK-9’da yer almaktadır.

Tablo 3.7.2.1. Oturumlarda Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları, Kullanım Amaçları ve Katılımcı Durumu

Oturumlar	Kitap Adı	Metin Türü	Amaç	Katılımcı Durumu	
				Öğretmen	Öğrenci
1.oturum	Kütüphanedeki Aslan	Hikâye Edici Metin	Tahmin etme stratejisinin tanıtımı ve örnek modellemesi	Anlatıcı	Dinleyici
2.oturum	Kütüphanedeki Aslan	Hikâye Edici Metin	Sorgulama stratejisinin tanıtımı ve örnek modellemesi		
3.oturum	Kütüphanedeki Aslan	Hikâye Edici Metin	Açıklama stratejisinin tanıtımı ve örnek modellemesi		

4.oturum	Kütüphanedeki Aslan	Hikâye Edici Metin	Özetleme stratejisinin tanıtımı ve örnek modellemesi		
5.oturum	Koca Roni	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici ve sözel olarak katılımcı
6.oturum	Çernebil'in Son Çocukları	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici ve sözel olarak katılımcı
7.oturum	Pezzettino	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici ve sözel olarak katılımcı
8.oturum	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Hikâye Edici Metin	Tahmin etme stratejisine yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici ve yazılı olarak katılımcı
9.oturum	Ay Maceramız	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici, sözlü ve yazılı olarak katılımcı
10.oturum	Hoş Geldiniz!	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici, sözlü ve yazılı olarak katılımcı
11.oturum	Kırmızı Elma	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Yönlendirici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
12.oturum	Ulu Meşeyle Bir Yıl	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici ve Yönlendirici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
13.oturum	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?	Hikâye Edici Metin	Özetleme stratejisine yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı, sözlü, yazılı ve resmedici olarak katılımcı
14.oturum	Beyaz Plastik Bardak	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
15.oturum	Küçük Ağaç	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
16.oturum	Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Anlatıcı ve Yönlendirici	Dinleyici ve sözel olarak katılımcı

17.oturum	Meraklı Yeşil Şişe	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
18.oturum	Yüzyüz	Hikâye Edici Metin	Açıklama stratejisine yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Dinleyici, sözlü ve yazılı olarak katılımcı
19.oturum	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
20.oturum	Yaşlı Çınar Ağacı	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı, sözlü ve yazılı olarak katılımcı
21.oturum	Zafer Kimin?	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
22.oturum	Taşın Adımlar	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
23.oturum	Balık	Bilgilendirici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı
24.oturum	Kütüphanedeki Aslan	Hikâye Edici Metin	Dört stratejiye yönelik örnekler oluşturma	Dinleyici	Anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı

3.7.3. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Oturumlarda Kullanılan Materyaller

3.7.3.1. Okuma Planları

Okuma planları, aynı zamanda uygulayıcı olan araştırmacının metin işleme sürecinde hiçbir ayrıntıyı unutmaması ve yapılacak işlem adımlarını atlamaması adına kitabın içeriğine ve KÖS'ün uygulanmasına uygun olacak biçimde hazırlanmıştır. KÖS temelli gerçekleştirilecek okumalarda, okuma planına bakarak süreci yürütmenin ders akışını bozacağı düşünülerek oturum önceleri okuma planlarına yönelik gerekli alıştırma ve hazırlıklar yapılmıştır. Yine de olası bir aksaklık yaşanması durumunda okuma planına sadık kalınması adına okuma planları çıktı olarak alınmış olup sınıf ortamında bulundurulmuştur. Oluşturulan KÖS temelli okuma planları EK-21, EK-22, EK-23, EK-24 ve EK-25'te yer almaktadır.

3.7.3.2. Muhteşem Dörtlü Poster

Oczkus (2018), KÖS için öğretmen ve öğrencilerin kullanmaktan hoşlandıkları, daha öğrenci dostu bir kavram olarak “Fab Four” (Muhteşem Dörtlü) takma adını vermiştir. Ayrıca metin işleme süreçlerinde kullanılmak üzere tasarladığı materyalleri ise “Fab Four” şeklinde adlandırmıştır. Mevcut çalışmada KÖS temelli metin işleme süreçlerinde kullanılmak üzere oluşturulan materyallerin bir kısmı için Oczkus’dan (2018) yararlanılmıştır. Yine oluşturulan materyallere verilen isimler de bu doğrultuda belirlenmiştir.

KÖS’ün her bir basamağı bir karakter ve bir aksesuarla eşleştirildiğinde öğrencilerin bu metaforlar yardımıyla basamakları hatırladığı vurgulanmıştır (Oczkus, 2018). Bu araştırmada KÖS’ün her bir basamağı için bir karakter ve bir aksesuar, metafor olarak kullanılmış olup bunlara ilişkin detaylara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

- Tahmin etme basamağı için “Tahmin edici Keloğlan” karakteri ve “büyüteç” aksesuarı,
- Sorgulama basamağı için “Sorgulayıcı Sincap” karakteri ve “mikrofon” aksesuarı,
- Açıklama basamağı için “Açıklayıcı Bilge Baykuş” karakteri ve “gözlük” aksesuarı,
- Özetleme basamağı için “Özetleyici Nasreddin Hoca” karakteri ve “baston” aksesuarı.

Her bir basamağa yönelik belirlenen karakter ve aksesuarlar poster olarak sınıf ortamında görünür bir yerde bulunduğu öğrencilerin bu metaforlar yardımıyla ilgili basamağı hatırlamasına, ilişkilendirmesine ve bu sayede metni anlamaya yönelik tartışmalar başlatmasına olanak sağlamaktadır. Buradan hareketle basamaklara yönelik belirlenen karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu posterler araştırmacı tarafından hazırlanmış olup gerçekleştirilecek oturumlarda kullanılmak üzere sınıf ortamının uygun ve görünür bir yerine konumlandırılmıştır. Oluşturulan posterin dijital hâli ve sınıf ortamındaki konumu EK-10’da yer almaktadır.

3.7.3.3. Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı

Muhteşem dörtlü kitap ayraçları, öğrencilerin metni anlamalarına yönelik KÖS'ü ve basamaklarını kullanmalarında kılavuz görevi görmektedir (Oczkus, 2018). Hem hikâye edici metin hem de bilgilendirici metin için oluşturulan kitap ayraçları öğrencilerin tartışma başlatmalarında yararlanabilecekleri materyallerdir. Bu materyalde her basamağa ilişkin yapılacak örnek modellemelerde öğrencinin ne yapacağı, hangi aşamaları takip edeceği sırasıyla belirtilmiştir. Bununla birlikte basamaklara ilişkin verilecek örneklerde kullanılacak örnek kalıp cümleler ve ifadeler yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin zihninde çağrışında bulundurmaları adına ilgili yerlerde basamaklarla ilişkilendirilen aksesuarların (büyüteç, mikrofon, gözlük, baston) görsellerine yer verilmiştir. Muhteşem dörtlü kitap ayraçları “Canva” programı üzerinden hazırlanmış olup katılımcı sayısınınca a4 boyutunda çıktıları alınarak sağlamlığının artması adına laminasyon kâğıt ile kaplanmıştır. Hikâye edici ve bilgilendirici metinler için ayrı ayrı oluşturulan Muhteşem Dörtlü Kitap Ayraçları EK-11’de yer almaktadır.

3.7.3.4. Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları

Muhteşem dörtlü strateji başlatıcıları, her basamağa yönelik örnek modellemeler yaparken kullanılacak kalıp cümle ve ifadeleri içermektedir. Bu kalıp cümle ve ifadeler, öğrenciler stratejilere yönelik örnek modellemeler yaparken onlara cesaret vermekle birlikte ilerleyen süreçle birlikte bağımsız modellemeler yapmalarına da yardımcı olmaktadır. Her bir basamağa yönelik kalıp cümle ve ifadelerin bulunduğu materyal toplamda 4 adet a4 kâğıdını içermektedir. Her bir kâğıtta ilgili basamağa yönelik kalıp cümle ve ifadeler yer almakta olup basamağı temsil eden aksesuarın görseline de yer verilmiştir. Ayrıca materyalin sınıf ortamında işlevselliğinin ve görünürlüğünün artması adına kâğıtların ön ve arka yüzleri aynı şekilde tasarlanmıştır. Materyalin uygulama sürecindeki birden fazla oturumlarda kullanılabilmesi adına a4 kâğıtları laminasyon kâğıt ile kaplaması yapılmış ve böylelikle dayanıklılığı arttırılmıştır. Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları EK-12’de yer almaktadır.

3.7.3.5. Hikâye Haritası Tahmin Tablosu

Bu materyalin hazırlanmasında Web 2.0 aracı olan “Canva” uygulamasından yararlanılmıştır. Oluşturulan hikâye haritası sahne, karakterler, problem, ana olaylar, çözüm teşebbüsleri, sonuç, tema ve çıkarılacak ders/yazarın mesajı gibi başlıkları

içermektedir. Hikâye haritasının amacı, okuma öncesinde öğrencilerin kitabın yan metinsel unsurlarını (dış kapak, görseller, başlık, açıklayıcı özet) göz önünde bulundurarak hikâye elementlerine yönelik tahminlerde bulunmalarını sağlamaktır. Materyal a4 boyutunda hazırlanmış olup okuma öncesi ve okuma sonrası olmak üzere kâğıt uzunlamasına olacak şekilde ortadan ikiye ayrılmıştır. Hikâye haritası tahmin tablosunun kullanımında her öğrenci için birer kopyasının alınması öngörülmüştür. Öğrencilerin KÖS'ün bir basamağı olan "tahmin etme" basamağına yönelik örnek modelleri kâğıdın sol tarafında bulunan okuma öncesi kısmındaki ilgili başlıklara yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Metin işleme aşamasının tamamlanmasıyla birlikte öğrencilerden bu sefer a4 kâğıdının sağ tarafında bulunan okuma sonrası kısmındaki ilgili başlıkların işlenen metnin içeriği ve görsellerini göz önünde bulundurularak yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Okuma öncesi aşamada hikâye elementlerine yönelik yapılacak tahminlerde öğrencilerin "Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı" ve "Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları" materyallerinden yararlanmaları sağlanmıştır. Hikâye Haritası Tahmin Tablosu EK-13'de yer almaktadır.

3.7.3.6. Dört Kapılı Çizelge

Dört kapılı çizelge, öğrencilere dört stratejiyi tanıtmak ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarındaki ilerlemelerini değerlendirmenin popüler, uygulanabilir ve etkili bir yoludur (Oczkus, 2018). Bu materyal a2 boyutundaki kâğıdın dört eşit parçaya katlanmasıyla oluşturulmuştur. Dörde katlanan kısımların dış kapağına basamakların isimleri ve basamakları temsil eden aksesuarların görselleri yer verilmiştir. Öğrencilerin dört basamağa yönelik oluşturacakları örnekleri, ilgili kapağı açarak yazmalarını içermektedir. Öğrencilerin dört gruba ayrılacağı öngörülmüş ve bahsi geçen materyalden dört adet hazırlanmıştır. Dört kapılı çizelge EK-14'te yer almaktadır.

3.7.3.7. Strateji Masa Kâğıdı

Strateji Masa Kâğıdı, öğrencilerin tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme olmak üzere dört gruba ayrılacakları oturumlarda kullanılması amacıyla oluşturulmuştur. Oczkus (2018), öğrencilerin hangi stratejiyi temsil ettiklerinin farkında olmalarını ve örneklerini bu doğrultuda oluşturmalarını sağlamak için strateji masa kâğıtlarının kullanımının önemini vurgulamıştır. Strateji Masa Kâğıdı örneği EK-15'te yer almaktadır.

3.7.3.8. Strateji Örnek Matı

Strateji Örnek Matı, öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler bulmalarını, buldukları örnekleri yazılı ve sözlü olarak bütün sınıfa sunmalarını içermektedir (Oczkus, 2018). Strateji Örnek Matı, dört stratejinin her biri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğrencilerin tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme olmak üzere dört gruba ayrılacağı öngörülerek her bir strateji için a2 boyutunda 4 adet kâğıt temin edilmiştir. Materyalin dayanıklılığının artırılması için her bir kâğıt aynı boyuta sahip sert karton üzerine yapıştırılmıştır. Kâğıtların her birinde ilgili strateji ile ilişkilendirilen karakter ve aksesuarları içeren görseller bulunmaktadır. Bu materyalin kullanımında farklı strateji gruplarındaki öğrencilerin bulundukları stratejilere yönelik örnekleri yapışkan kâğıtlara (post-it) yazarak önlerinde bulunan a2 boyutundaki “Strateji Örnek Matı”na yapıştırmaları amaçlanmaktadır. Strateji Örnek Matı örneği EK-1’te yer almaktadır.

3.7.3.9. Favori Bölüm Özetleme Matı

Favori Bölüm Özetleme Matı, öğrencilerin metinde beğendikleri, hoşlarına gittikleri, favori olarak gördükleri kısımları yazmalarını ve çizmelerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Oczkus, 2018). Bu materyalin kullanıldığı oturumda sadece özetleme stratejisi kullanılacaktır. Fakat öğrencilerin grup olarak çalışmaları KÖS için önemli bir durumdur. Bu nedenle öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Her grup için a3 boyutunda iki mat hazırlanmıştır. Toplamda 8 mat oluşturulmuştur. Oluşturulan her bir mat, dayanıklılığın artırılması için aynı boyuta sahip karton üzerine yapıştırılmıştır. Öğrencilerin favori olarak gördükleri bölümü yazma ve çizme aşaması metin işleme sürecinde üç kez tekrarlanacağı için A3 boyutundaki kâğıtlardan her biri yatay olarak üç eşit parçaya ayrılacak şekilde çizilmiştir. Matlardan birine öğrenciler favori gördükleri bölümü yazılı ifadelerle özetlemeye çalışacak olup bir diğer mata ise ilgili bölümü belirten resimler çizilmeye çalışılacaktır. Favori Bölüm Özetleme Matı örneği EK-16’da yer almaktadır.

3.7.3.10. Muhteşem Dörtlülük Strateji Küpü

Muhteşem Dörtlülük Strateji Küpü, her kenarı 13 cm’den oluşan ve sert kartondan yapılan bir materyaldir. Öğrencilerin metin işleme sürecinde dört gruba ayrılacağı öngörüldüğünden dolayı bu materyalden dört adet hazırlanmıştır. Kartonların dış yüzeyleri renkli kâğıtlarla kaplandıktan sonra 6 yüzeyden oluşan küpün 4 yüzeyinin her

birine stratejilerle ilişkilendirilen aksesuarların (büyüteç, mikrofon, gözlük, baston) görselleri yapıştırılmıştır. Küpün geriye kalan 2 yüzeyine ise soru işareti görseli yapıştırılmıştır. Bu soru işaretleri “serbest seçim” anlamına gelmektedir.

Küpün metin işleme sürecinde kullanımına yönelik bilgiler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bu doğrultuda metin işleme sürecinin her aşamasında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) küpün kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda ilgili talimat şu şekildedir:

1. Metin işleme sürecinin herhangi bir yerinde duraklayarak küp havaya atılır.
2. Yere düşen küpün üst yüzeyinde hangi görsel varsa bu görselin temsil ettiği basamağa yönelik örnek/ler verilmesi gerekir. Bu örnekler grup olarak yapılan tartışma sonrasında sözlü ifadeler kullanılarak verilir.
3. Küpün üst yüzeyinde “soru işareti” (?) bulunduğu taktirde grupta yer alan öğrencilerin kararları doğrultusunda dört basamaktan herhangi biri seçilerek buna yönelik örnekler belirleme aşamasına geçiş yapılır.
4. Süreç bu şekilde metin işleme tamamlanıncaya kadar gerçekleştirilir.

Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü örneği EK-17’da yer almaktadır.

3.7.3.11. Açıklıyorum, Anlıyorum Matı

Bu materyal, öğrencilerin açıklama stratejisine yönelik örnekler oluşturmalarını sağlamak için araştırmacı tarafından “Canva” uygulaması üzerinden tasarlanmış ve oluşturulmuştur. A3 boyutunda olan materyalin sağlamlığının artırılması adına aynı boyuta sahip sert karton üzerine yapıştırılmıştır. Dört eş parçaya ayrılan materyalin her bir kısmına ayrı ayrı olacak şekilde “*Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü*”, “*Anlamadığım cümle*”, “*Kafamı karıştıran olay/durum*” ve “*Açıklığa kavuşturulması gereken bölüm*” başlıkları yazılmıştır. Öğrencilerin dört gruba ayrılacağı öngörüldüğünden dolayı aynı materyalden 4 adet oluşturulmuştur.

Açıklıyorum, Anlıyorum Matı örneği EK-18’da yer almaktadır.

3.7.3.12. Muhteşem Dörtlü Örnek Matı

Bu materyal, öğrencilerin stratejilerin tamamına yönelik örnekler oluşturmaları için oluşturulmuştur. A2 boyutunda olan materyalin sağlamlığının artırılması adına aynı

boyuta sahip sert karton üzerine yapıştırılmıştır. Dört eş parçaya ayrılacak şekilde çizilen materyalin her kısmına bir strateji yazılmış olup strateji ile ilişkilendirilen aksesuarların görselleri yapıştırılmıştır. Öğrencilerin dört gruba ayrılacağı öngörüldüğünden dolayı aynı materyalden toplamda 4 adet oluşturulmuştur.

Muhteşem Dörtlül Örnek Matı örneği EK-19'da yer almaktadır.

3.7.4. Pilot Uygulama

Araştırmacı, ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini; okuma motivasyonu ve kelime bilgi düzeylerini iyileştirmek adına tasarladığı KÖS temelli müdahale programını daha iyi uygulanabilir hâle getirmek, programı denemek ve aksayan yönlerini tespit etmek amacıyla araştırmanın uygulama sürecine geçmeden önce pilot uygulama yapmaya karar vermiştir. Pilot uygulamayla birlikte araştırmacı;

- Karar kılınan veri toplama araçlarının benzer ölçütler taşıyan öğrenciler üzerinde uygulanarak yaşanması muhtemel problemlerle karşılaşırca çözüm üretmeyi,
- Müdahale programının uygulanma aşamasında yaşanması muhtemel problemlerle karşılaşırca çözüm üretmeyi,
- Müdahale programının işlevselliği konusunda fikir sahibi olmayı,
- Müdahale programının çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seviyelerine uygunluğu konusunda fikir sahibi olmayı hedeflemiştir.

Bu doğrultuda araştırmacı, pilot uygulama yapmak amacıyla çalışma grubunun benzer niteliklerini (düşük okuma motivasyonu, düşük okuma becerisi, düşük kelime hazinesi) taşıyan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin olduğu okul-sınıf arayışına başlamıştır. Bu arayış kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi gereği araştırmacının görev yaptığı okuldan başlamıştır. Araştırmacının görev yaptığı okul kırsal bölge niteliğinde olup köy okulu niteliği taşımaktadır. Bu okulda toplam 23 şube bulunmakla birlikte ikinci sınıf seviyesinde 6 şube bulunmaktadır. Bu şubelerin her birinde ortalama 30 öğrenci yer almaktadır. Araştırmacı, her şubenin sınıf öğretmenini tanımakla birlikte öğretmenlerin sınıflarında bulunan ikinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunu da mesleği gereği tanımaktadır. Araştırmacı, ikinci sınıf öğretmenleriyle araştırmanın amacı ve çalışma grubuna yönelik yapmış olduğu görüşme doğrultusunda benzer nitelikler taşıyan ve benzer problemler yaşayan bir şubenin (2-F) olduğu düşüncesine ulaşmıştır. Bu

doğrultuda araştırmacı, veri toplama araçlarının uygulanabilirliğine yönelik olarak tek tek görüşülmesi gereken durumlarda okulun zekâ oyunları sınıfında veri toplarken, eş zamanlı veri toplama aşamalarında ise 2-F sınıfında öğrencilerin tamamıyla araştırmanın pilot uygulama ön test verilerini toplamıştır.

Araştırmanın ön test verilerinin toplanmasının ardından veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde öğrencilerin düşük düzeyde okuma becerisi ve okuduğunu anlamada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın pilot uygulama aşamasında, oluşturulan müdahale programının 2-F sınıfı öğrencilerine uygulanması süreci, sınıf öğretmeni ile görüşülerek haftada iki gün olacak şekilde karar kılınmıştır. Bu günler;

- Sınıf öğretmenlerinin uygunluk durumu,
- Öğrencilerin hava durumuna göre okula gelme durumları,
- İlgili ders kazanımlarının yetiştirilme durumu gibi konular göz önünde bulundurularak süreç içerisinde değişkenlik göstermiştir.

Araştırmacı pilot uygulama aşamasına başlamadan önce 2-F sınıfı öğrencileri ile bir araya gelerek süreç içerisinde neler yapacaklarına ilişkin bilgilendirici konuşmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, pilot uygulama sürecinde KÖS'ün tanıtımı ve örnek uygulamaları, kullanılması ön görülen materyalleri, okunması planlanan resimli çocuk kitapları gibi konu ve etkinlikleri yapacaklarını öğrencilere aktarmıştır. Bu sürecin verimli ve eğlenceli geçmesi adına öğrencilerin okula gelmelerinin, devamsızlık yapmamalarının, etkinliklere katılım göstermelerinin önemi üzerine öğrenciler ile bir konuşma gerçekleştirilmiştir.

3.7.4.1. Pilot Uygulama Kapsamında Gerçekleştirilen Oturumlar

Araştırmanın pilot uygulaması haftada iki oturum olmak üzere toplam 6 oturumdan oluşmaktadır. Yapılan ilk 4 oturumun her birinde KÖS ve alt basamaklarından birinin tanıtımını ve örnek uygulamaları gerçekleştirilmiştir. İlk dört oturumda “Kütüphanedeki Aslan” kitabı kullanılmıştır. Diğer oturumlarda ise “Koca Roni” ve “Çernobil’in Son Çocukları” resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Gerçekleştirilen oturumlar planın içeriğine göre değişkenlik göstermiştir. Bu doğrultuda KÖS'ün ve alt basamaklarının tanıtımını ve örneklerini içeren ilk dört oturum, ortalama dört (4) ders saati sürmüştür.

Bütün basamaklara yönelik örneklerin yer aldığı “Koca Roni” ve “Çernobil’in Son Çocukları” kitaplarıyla gerçekleştirilen oturumlar ise ortalama üç (3) ders saati sürmüştür. Her oturum ortalama 3 ders saati sürmüştür.

Pilot uygulama sürecinde müdahale programının uygulanması ve denenmesi aşamasında araştırmacı; yaşanan aksaklıkları, oturumlarda dikkat edilmesi gereken durumları, değinilmesi gereken konuları göz önünde bulundurarak oturum planları, KÖS ve alt basamaklarına yönelik oluşturulan materyaller üzerinde gerekli düzenlemeleri yaparak müdahale programı güncellemiştir.

3.7.4.2. Pilot Uygulama Sonrası Yapılan Değişiklikler

Araştırmacı, pilot uygulama kapsamında gerçekleştirilen verilerin toplanması aşamasından sonra veri toplama araçlarına yönelik belirli değişikliklere gitmiştir. Bu değişiklikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılacak metnin yazı stili ve yazı boyutunun öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanması.
2. Öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan kelime listesi şablonunun güncellenmesi.
3. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracının nitelikli sonuçlar elde etmek amacıyla sınıf grubunu ikiye bölerek uygulanması.

Araştırmacı, KÖS’ün tanıtımını ve örnek uygulamalarını içeren 6 oturumluk pilot uygulama sonrasında müdahale programına yönelik belirli değişikliklere gitmiştir. Bu değişiklikleri ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. “Kütüphanedeki Aslan” kitabıyla gerçekleştirilen oturumların 4 ders saati sürmemesi adına gerekli hazırlıkların ders öncesi yapılarak ortamın hazır hâle getirilmesi.
2. KÖS’ün alt basamakları ile ilişkilendirilen aksesuarların (büyüteç, mikrofon, gözlük, baston) fazla vakit kaybettirmesi gerekçesi ile oturumlarda kullanımının azaltılması.

3.8. Uygulama Ortamı

Nitel araştırmaların doğası gereği uygulama ortamı, çalışmanın niteliğine uygun ve elverişli olmalı ve ortam detaylı betimleme yoluyla aktarılmaya çalışılmalıdır (Ekiz, 2004). Bu doğrultuda ana dili eğitim dilinden farklı olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler ile gerçekleştirilen eylem araştırmasının uygulama ortamı detaylı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

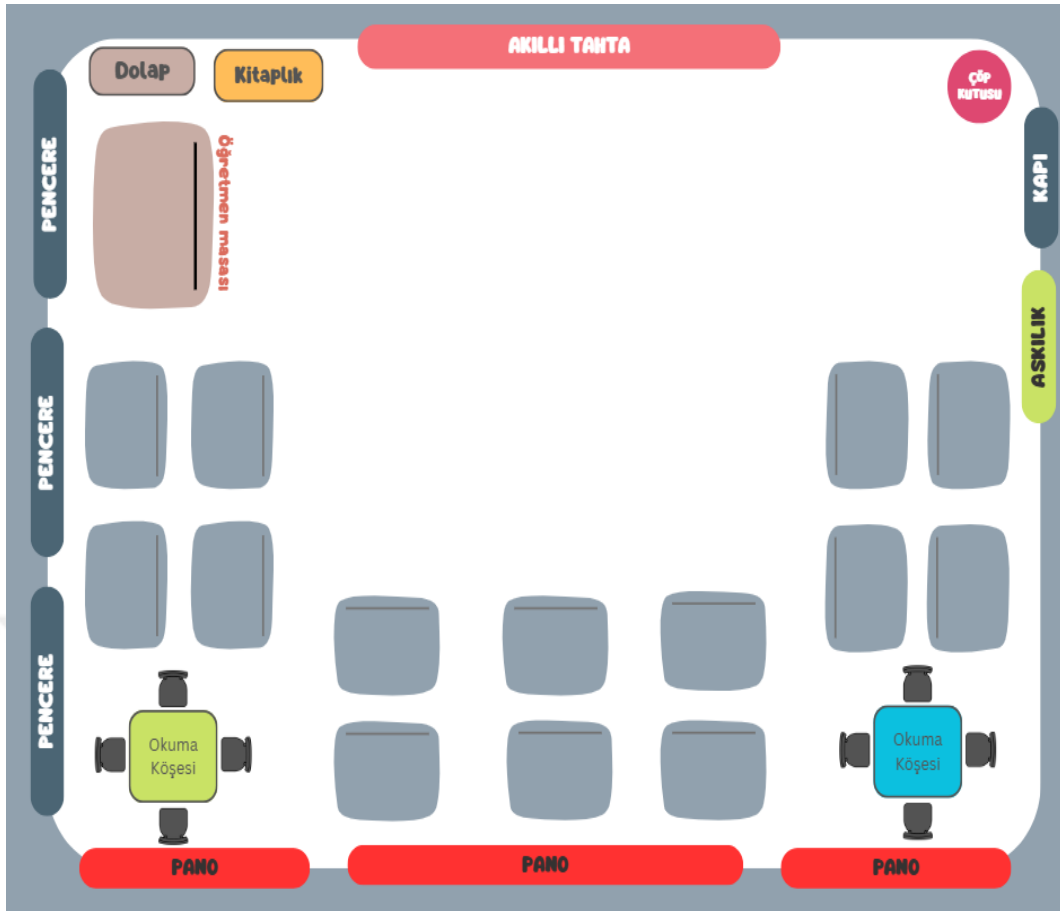
Araştırma, alışma grubunda yer alan öğrencilerin eğitim-ğretim faaliyetlerini sürdürdüğü kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmada, öğrencilerin alışmakta zorluk yaşayacakları veya üzerinde baskı hissedecekleri farklı herhangi bir ortamda gerçekleşmemesi n görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin süreç içerisinde motivasyon kayıplarını önleyerek araştırmacıya ve araştırmanın konusuna uyum sağlamada zorluk yaşamalarının önüne geçilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, kırsal bir bölgede bulunan ve tam gün olarak eğitim veren bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Okul binası, dört kattan oluşmakta olup uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf, okulun 2. katında yer almaktadır. 1 okul müdürü, 3 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 4 okul idarecisi, 36 ğretmen ve 27 derslikten oluşan okulda yemekhane, zekâ oyunları odası ve kütüphane bulunmaktadır. Araştırmanın alışma grubunu ikinci sınıf öğrencileri oluşurmaktadır. Okulda ikinci sınıf düzeyinde toplam 6 şube bulunmaktadır. Araştırmacı, 2-E sınıfında öğretmenlik görevini yapmakta olup aynı zamanda araştırmayı da kendi sınıfında bulunan öğrencilerle gerçekleştirmiştir. 2. katta bulunan ve aynı zamanda uygulama ortamı olan 2-E sınıfı, koridor boyunca soldan 3. sırada yer almaktadır. Sınıftan içeriye girildiğinde kapının karşı hizasında ğretmen masası, sağ tarafında akıllı tahta, sol tarafında ise ğrenci masa ve sıraları konumlandırılmıştır. Uygulama ortamında; ğretmen masası, ğretmen dolabı, Montessori ocuk kitaplığı, akıllı tahta, 3 adet pano, 4 adet pencere, 2 grup çalışma masası ve 8 sandalye, 15 masa ve 15 sıra bulunmaktadır. Sınıf oturma düzeni genellikle “U” şeklinde olup belirli aralıklarla “küme” oturma düzenine geçiş yapılmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinin ilk kısmını oluştıran, KS’n ve alt basamaklarının tanıtımını, örneklerini içeren ilk 6 oturumda ğrenciler “U” oturma düzeninde oturmuşlardır. Bu oturumlarda kullanılan resimli ocuk kitapları her masaya birer tane olacak şekilde öğrencilere dağıtılmıştır. 7. oturumla birlikte ğrenciler KS gereği 4

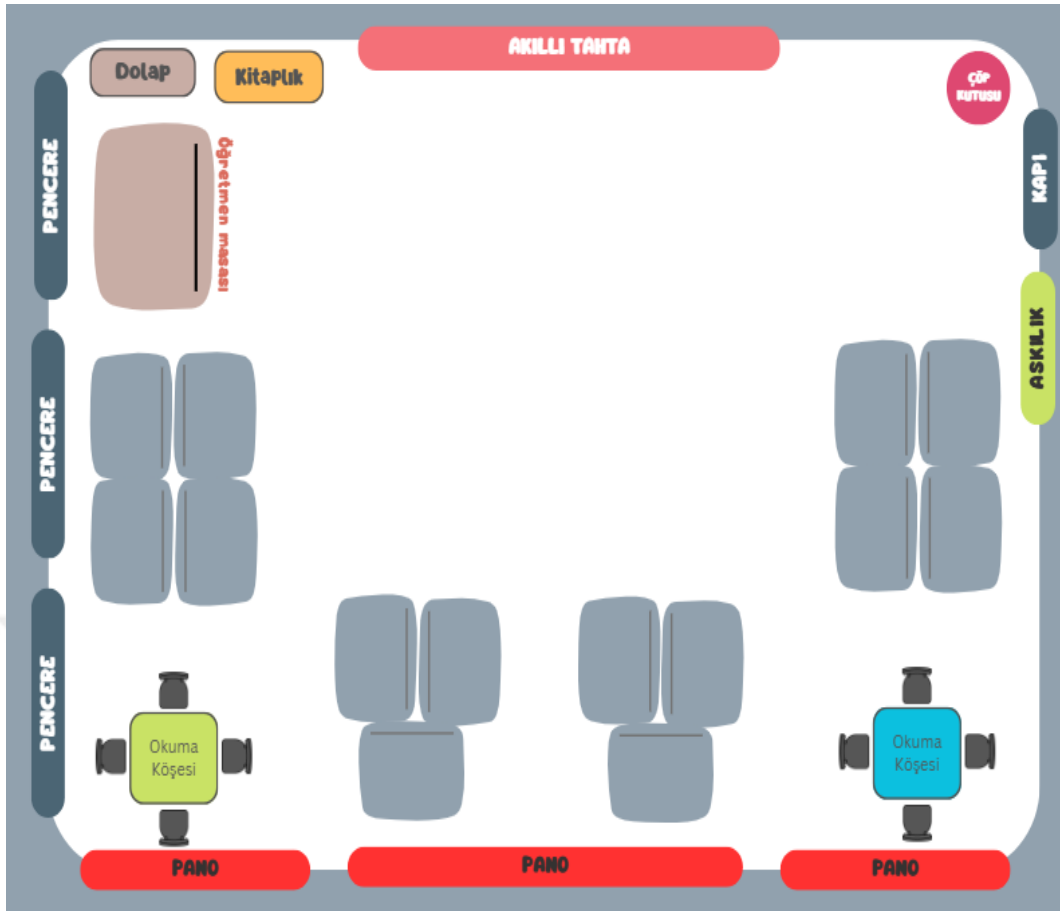
gruba ayrılmış olup “küme” oturma düzenine geçiş yapmışlardır. Yine bununla birlikte, oturumlarda kullanılan resimli çocuk kitapları her gruba birer tane olacak şekilde öğrencilere dağıtılmıştır. Oturumlarda kullanılması ve sınıf içerisinde uygun yerlere asılması planlanan KÖS temelli materyaller (Muhteşem Dörtlü Kadran, Muhteşem Dörtlü Poster vb.) araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır. Araştırmacı, hazırlanan materyallerin, uygulama ortamında uygun yerlere asılması için okul hizmetlilerinden yardım istemiştir. Uygulama ortamının tavanına sabitlenen ters kancalar ve ip yardımıyla materyaller uygun yerlere asılmış olup okunabilirlik ve ulaşılabilirlik ilkeleri göz önünde bulundurularak son hâlini almıştır. İpler yardımıyla tavadaki ters kancalara takılıp çıkarılabilen materyaller, kullanılması öngörülen oturumlar öncesinde, araştırmacı tarafından gerekli araştırma ortamının hazırlanması kapsamında kullanılmıştır. Bu materyallerin araştırma ortamında bulunması ve oturumlarda kullanılması, öğrenciler üzerinde merak uyandırıcı bir etki oluşturarak onların oturumlara katılımlarında motivasyon artışına sebep olmuştur.

Aşağıda yer alan Şekil 3.8.1.’de sınıfın uygulama öncesine ait fiziksel düzenini belirtilmiştir:



Şekil 3.8.1. Sınıfın Uygulama Öncesi Fiziksel Düzeni

Alanyazın incelendiğinde oturma düzeninin ve öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma pozisyonunun öğrenci performansı ve başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna işaret eden çalışmalarla (Kalinowski ve Taper, 2007; Meeks, Knotts, James, Williams, Vassar ve Wren, 2013; Hill ve Epps, 2010) karşılaşmıştır. Bu doğrultuda Şekil 3.8.2’de belirtilen oturma düzeni değişikliği ile öğrencilerin oturumlar kapsamında gerçekleştirilen metin işleme sürecine daha istekli katılmalarına olanak sağlamak hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin üst düzeyde olması gerektiği belirtilen KÖS temelli metin işleme süreçlerinde (Oczkus, 2018) belirtilen ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca metin işleme süreçlerinin ve metne yönelik etkinliklerin amaçlarına uygun olacak şekilde gerçekleştirilebilmesi için sınıf oturma düzeninin öğretmen kontrolünde düzenlenmesi önemlidir. Bu sayede öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine olanak sağlaması ise beklenen bir diğer durumdur.



Şekil 3.8.2. Uygulama Süreci Kapsamında Gerçekleştirilen Oturumlarda Sınıfın Fiziksel Düzeni

3.9. Uygulama Süreci

Müdahale programı doğrultusunda gerçekleştirilen KÖS temelli okuma çalışmaları, ana dili eğitim dilinden farklı olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 22 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulama öncesi yapılan planlamalar dâhilinde uygulama sürecinin günde 2 saat olan Türkçe dersi kapsamında yürütülmesi öngörülmüştür. Fakat pilot uygulama kapsamında gerçekleştirilen oturumların her birinin 3-4 ders saati sürdüğü tecrübe edilmiştir. İkinci sınıf seviyesinde haftanın 5 günü olmak üzere toplam 10 saat Türkçe dersi bulunmaktadır. Uygulama süreci kapsamındaki oturumların 2 ders saatinden uzun sürecek olması diğer derslerin işlenmesine yönelik engel oluşturacağı göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda ikinci sınıf seviyesinde haftada 2 saat olan Serbest Etkinlikler dersi ile Türkçe dersleri arka arkaya alınmış olup ders programında değişikliğe gidilmiştir. Her bir oturumun yaklaşık 3 ders saat süreceği öngörülmüş olup gerekli hazırlıklar bu doğrultuda yapılmıştır. Aşağıda uygulama süreci

öncesine ait ikinci sınıf mevcut ders programına yer verilmiş olup ders programındaki derslerin sırasına yönelik yapılan değişiklik ok işaretleri ile belirtilmiştir.

Tablo 3.9.1. Uygulama Sürecinde Haftalık Ders Programına İlişkin Düzenlemeler

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Türkçe
Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe
Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	İngilizce
Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	İngilizce
Serbest Etkinlikler	Görsel Sanatlar	Müzik	Serbest Etkinlikler	Matematik
Beden Eğitimi ve Oyun	Beden Eğitimi ve Oyun	Beden Eğitimi ve Oyun	Beden Eğitimi ve Oyun	Beden Eğitimi ve Oyun

İlgili ders programından görüldüğü üzere KÖS temelli okuma çalışmaları Pazartesi ve Perşembe olmak üzere haftada iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde resmî tatiller, okul içi etkinlikler, belirli gün ve haftaların kutlanması gibi nedenlerden kaynaklı olarak oturumlar ilgili günlerde yapılamamış olup yaşanan bu tür durumlarda gerekli telafilerin yapılması ile aksaklıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Müdahale programının uygulanma süreci, ilgili öğretim programının aksatılmaması gerekçesi ile ders dışı zamanlarda gerçekleştirilecek şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Fakat çalışma grubundaki 9 öğrencinin taşınmalı eğitim uygulaması yolu ile çevre köylerden gelmesi ve dolayısıyla minibüs servis saatlerinin uymaması nedeni ile müdahale programının uygulanma süreci ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. MEB (2025) Eğitim programının “*Öğretmenin eğitim programındaki konuları ve etkinlikleri görev yaptığı yörenin; ekonomik, sosyal özellikleri ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sosyal çevrenin değişen koşullarına göre düzenleyebilmesi*” olarak tanımlanan “Esneklik” maddesi göz önünde bulundurulmuş olup ilgili eğitim

programının aksatılmaması için gerekli önlem ve hazırlıklar araştırmacı tarafından yapılmış ve bunlara aşağıda yer verilmiştir:

- Uygulama sürecini kapsayan zaman aralığında öğrencilerin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları içeren ikinci sınıf Türkçe ders kazanımları belirlenmiştir.
- Belirlenen kazanımlar, dört temel beceri alanına göre kategorize edilmiştir.
- KÖS temelli okuma planları oluşturulurken ilgili kazanımlar dikkate alınmıştır.
- Her oturumda farklı temel becerileri içeren kazanımlara ve kazanımlara yönelik etkinliklere yer verilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirme olarak öğrencilerin uygulama sürecindeki ürün ve performansları, değişkenlere yönelik elde edilen son test kapsamındaki veriler dikkate alınmaya çalışılmıştır.

Toplamda 12 hafta süren uygulama süreci, 24 oturumun tamamlanmasıyla sonlandırılmıştır. 24 oturumluk uygulama sürecinin ilk dört oturumunda (stratejilerin tanıtımı) ve sonuncu oturumda aynı kitabın (Kütüphanedeki Aslan) metni işleme sürecine dâhil edilmesiyle toplamda 20 resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Her oturuma ilişkin ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

3.9.1. Oturumlar

1. Oturum - 26.02.2024

Kullanılan Kitap: Kütüphanedeki Aslan.

Kullanılan Yardımcı Materyaller: Tahmin Etme Poster.

Bu oturumda öncelikle okuduğunu anlamak için öğrencilerin ne yaptıkları, nasıl bir yol izledikleri üzerine sohbet edilmiştir. Öğrenciler genellikle metni birkaç defa okuyarak metni anlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte okuma metninin içeriğinde görseller varsa bu görselleri inceleyerek de okuduklarını anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hoşlarına giden, dikkatlerini çeken konulara sahip metinleri anlamaya çalışmak için daha istekli olduklarını vurgulamışlardır. Araştırmacı, insanların okuduklarını daha kolay anlamaları için bazı stratejiler olduğu ve bu stratejileri kullanarak okuma yaptıklarında okuduklarını daha iyi anladıklarını öğrencilere aktarmıştır. Bu stratejilerden birinin de Karşılıklı öğretim olduğu; tahmin

etme, sorgulama, açıklama ve özetleme olmak üzere dört basamaktan oluştuğunu belirtilmiştir. Bu stratejinin genellikle yabancı ülkelerde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılırken ülkemizde kullanımının çok yaygın olmadığı aktarılmıştır. Bugünden itibaren haftanın belirli günlerinde Türkçe derslerinde KÖS'ü öğretileceği ve örnek uygulamaların yapılacağı öğrencilere belirtilmiştir. Öğrenciler heyecanlarını dile getirerek uygulamayı merak etmişlerdir. Uygun ortamın oluşturulması adına gerekli hazırlıkların yapılmasının ardından uygulama sürecine geçiş yapılmıştır. “*Muhteşem Dörtlü Poster*” sınıf ortamının uygun bir yerine asılmıştır. Her stratejiyi bir karakter ve bir aksesuar ile ilişkilendirmenin önemi üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerin bu stratejileri daha kolay anlayabilmeleri için her strateji bir karakter ve bir aksesuarla ilişkilendirilmiştir.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının “*tahmin etme*” stratejisini tanıtmayı ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmasını içermektedir. “*Muhteşem Dörtlü Poster*”nin bir parçası olan, “*tahmin etme*” stratejisi ile ilişkilendirilen karakterin ve aksesuarın bulunduğu “*Sorgulama Poster*” sınıf ortamının uygun bir yerine asılmıştır. Posterde “*tahmin etme*” basamağıyla ilişkili olarak kullanılması hedeflenen karakter “*Tahmin Edici Keloğlan*” ve aksesuarın ise “*büyüteç*” olduğu öğrencilere aktarılmış ve bu detaylara hazırlanan posterde de yer verilmiştir. İlgili posterin incelenmesi için gerekli fırsat öğrencilere sunulmuştur. Daha sonra “*tahmin etme*” basamağının metin işleme sürecinin hangi bölümlerinde nasıl kullanılacağına yönelik bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. “*Tahmin etme*” stratejisi temelli gerçekleştirilecek olan metin işleme sürecinde yine “*Kütüphanedeki Aslan*” kitabının kullanılacağı öğrencilere belirtilmiş olup kitap, ikişerli olarak oturan öğrenci masalarının her birine birer tane olmak üzere verilmiştir.

Metin işleme sürecinde “*tahmin etme*” stratejisine yönelik örneklerin sesli düşünme ve model olma yoluyla araştırmacı tarafından öğrencilere aktarılacağı belirtilmiştir. Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) “*tahmin etme*” stratejisine yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle öğrencilerin “*tahmin etme*” stratejisini tanıması, bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları adına onlara model olunması hedeflenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. İkili grup olan öğrenciler kitabın her bir

sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğretmen anlatıcı, öğrenciler ise dinleyici rolündedir.

2. Oturum - 29.02.2024

Kullanılan Kitap: Kütüphanedeki Aslan.

Kullanılan Materyaller: Sorgulama Poster.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının “sorgulama” stratejisinin tanıtımını ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmalarını içermektedir. “*Muhteşem Dörtlü Poster*”nin bir parçası olan, “sorgulama” stratejisi ile ilişkilendirilen karakterin ve aksesuarın bulunduğu “*Sorgulama Poster*” sınıf ortamının uygun bir yerine asılmıştır. Posterde “*Sorgulama*” basamağıyla ilişkili olarak kullanılması hedeflenen karakter “*Sorgulayıcı Sincap*” ve aksesuarın ise “*Mikrofon*” olduğu öğrencilere aktarılmış ve bu detaylara hazırlanan posterde de yer verilmiştir. Daha sonra “*Sorgulama*” basamağının metin işleme sürecinin hangi bölümlerinde nasıl kullanılacağına yönelik bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. “*Sorgulama*” stratejisi temelli gerçekleştirilecek olan metin işleme sürecinde yine “*Kütüphanedeki Aslan*” kitabının kullanılacağı öğrencilere belirtilmiş olup kitap, ikiyeşerli olarak oturan öğrenci masalarına birer tane olmak üzere verilmiştir.

Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) “sorgulama” stratejisine yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle öğrencilerin “sorgulama” stratejisini tanımalarına ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları adına öğrencilere model olunması hedeflenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. İkili grup olan öğrenciler kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğretmen anlatıcı, öğrenciler ise dinleyici rolündedir.

3. Oturum - 04.03.2024

Kullanılan Kitap: Kütüphanedeki Aslan.

Kullanılan Yardımcı Materyaller: Açıklama Poster.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının “açıklama” stratejisinin tanıtımını ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmalarını içermektedir. “Muhteşem Dörtlü Poster”nin bir parçası olan, “Açıklama” stratejisi ile ilişkilendirilen karakterin ve aksesuarın bulunduğu “Açıklama Poster” sınıf ortamının uygun bir yerine asılmıştır. Posterde “Açıklama” basamağıyla ilişkili olarak kullanılması hedeflenen karakter “Açıklayıcı Bilge Baykuş” ve aksesuarın ise “gözlük” olduğu öğrencilere aktarılmış ve bu detaylara hazırlanan posterde de yer verilmiştir. Daha sonra metin işleme sürecinde “Açıklama” basamağını hangi bölümlerde nasıl kullanılacağına yönelik bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. “Açıklama” stratejisi temelli kullanılarak olan metin işleme sürecinde yine “Kütüphanedeki Aslan” kitabının kullanılacağı öğrencilere belirtilmiş olup kitap, ikişerli olarak oturan öğrenci masalarının her birine birer tane olmak üzere verilmiştir.

Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) “açıklama” stratejisine yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle öğrencilerin “açıklama” stratejisini tanımlarına ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları adına öğrencilere model olunması hedeflenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. İkili grup oluşturan öğrenciler kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğretmen anlatıcı öğrenciler ise dinleyici rolündedir.

4. Oturum - 07.03.2024

Kullanılan Kitap: Kütüphanedeki Aslan.

Kullanılan Materyal: Özetleme Poster.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının “özetleme” stratejisinin tanıtımını ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmalarını içermektedir. “Muhteşem Dörtlü Poster”nin bir parçası olan, “Özetleme” stratejisi ile ilişkilendirilen karakterin ve aksesuarın bulunduğu “Özetleme Poster” sınıf ortamının uygun bir yerine asılmıştır. Posterde “Özetleme” basamağıyla ilişkili olarak kullanılması hedeflenen karakter “Özetleyici Nasreddin Hoca” ve aksesuarın ise “Baston” olduğu öğrencilere aktarılmış ve bu detaylara hazırlanan posterde de yer verilmiştir. Daha sonra metin işleme sürecinde “Özetleme” basamağını hangi bölümlerde nasıl kullanılacağına yönelik bilgiler

öğrencilere aktarılmıştır. “Özetleme” stratejisi temelli gerçekleştirilecek olan metin işleme sürecinde yine “Kütüphanedeki Aslan” kitabının kullanılacağı öğrencilere belirtilmiş olup kitap, ikişerli olarak oturan öğrenci masalarının her birine birer tane olmak üzere verilmiştir.

Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) “özetleme” basamağına yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle öğrencilerin “özetleme” stratejisini tanımalarına ve bu stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları adına öğrencilere model olunması hedeflenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. İkili grup olan öğrenciler kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğretmen anlatıcı öğrenciler ise dinleyici rolündedir.

5. Oturum – 11.03.2024

Kullanılan Kitap: Koca Roni.

Kullanılan Yardımcı Materyaller: Muhteşem Dörtlü Poster, Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metnin anlaşılmasına olanak sağlamaktır. Bu doğrultuda oluşturulan örnekler, sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarılmıştır. Metin işleme sürecinde kullanılan “Koca Roni” kitabı, ikişerli olarak oturan öğrenci masalarının her birine birer tane olmak üzere verilmiştir. Stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “Muhteşem Dörtlü Poster” sınıf ortamının uygun yerine asılmıştır. Bu kitap hikâye edici metin özelliği taşıdığı için her bir öğrenciye hikâye edici metinlere yönelik oluşturulan ve içeriğinde stratejilerin kullanımına dair ipuçları, kalıp cümle ve ifadeleri bulunduran “Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı”ndan verilmiştir. KÖS’ün dört alt basamağına ilişkin örnek uygulamalar gerçekleştirileceği öğrencilere aktarılmıştır. Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) dört stratejiye (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle

öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmaları adına öğrencilere model olmak hedeflenmiştir. Araştırmacı anlatıcı rolündeyken, öğrenciler ise dinleyici konumunda bulunmuştur. Oturumun belirli kısımlarında bazı öğrenciler, basamaklara yönelik örnekleri sözel olarak sunmak istemiş olup araştırmacı bu fırsatları onlara sağlamıştır. Oturum boyunca örneklerin sözel olarak ifade edilmesinde “*Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı*”ndaki kalıp cümle, ifadelerin ve ipuçlarının kullanımının öneminden bahsedilmiştir.

Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. İkili grup olan öğrenciler kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir.

6. Oturum – 14.03.2024

Kullanılan Kitap: Çernobil’in Son Çocukları.

Kullanılan Yardımcı Materyaller: Muhteşem Dörtlü Poster, Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metnin anlaşılmasına olanak sağlamaktır. Bu doğrultuda oluşturulan örnekler, sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarılmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Çernobil’in Son Çocukları*” kitabı verilmiştir. Stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “*Muhteşem Dörtlü Poster*” ve öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmada rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) dört stratejiye (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmaları adına öğrencilere model olmak hedeflenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğrenciler dinleyici rolündedir.

7. Oturum – 18.03.2024

Kullanılan Kitap: Pezzettino.

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Poster.

Bu oturumun genel amacı, araştırmacının stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metnin anlaşılmasına olanak sağlamaktır. Bu doğrultuda oluşturulan örnekler, sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarılmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Pezzettino*” kitabı verilmiştir. Stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “*Muhteşem Dörtlü Poster*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Araştırmacı metin işleme sürecinin tamamında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) dört stratejiye (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) yönelik örnekler oluşturmaya çalışarak bu örnekleri sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrencilere aktarmıştır. Böylelikle öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmaları adına öğrencilere model olmak hedeflenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğrenciler dinleyici rolündedir.

8. Oturum – 21.03.2024

Kullanılan Kitap: Bu Kış Kimse Üşümeyecek.

Kullanılan Materyaller: Hikâye Haritası Tahmin Tablosu, Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin tahmin etme stratejisine yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarına olanak sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin özetleme stratejisine yönelik yazılı örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini yazılı ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin tahminlerini yazılı olarak belirtmeleri için “*Hikâye Haritası Tahmin Tablosu*” tasarlanmış olup öğrencilerin her birine verilmiştir. Bununla birlikte metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Bu Kış Kimse Üşümeyecek*” kitabı her masaya birer tane olmak üzere verilmiştir. Bu oturumda öğrenciler sıra arkadaşı ile ikiye grup oluşturarak metin işleme sürecine katılmıştır.

Okuma öncesi ve okuma sonrası olmak üzere iki aşamadan oluşan “*Hikâye Haritası Tahmin Tablosu*”; sahne, karakterler, problem, ana olaylar, çözüm teşebbüsü, sonuç, tema, çıkarılacak ders/yazarın mesajı gibi başlıkları içermektedir. Bu kitap hikâye edici metin özelliği taşıdığı için her bir öğrenciye hikâye edici metinlere yönelik oluşturulan ve içeriğinde stratejilerin kullanımına dair ipuçları, kalıp cümle ve ifadeleri bulunduran “*Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı*”ndan verilmiştir. Bu oturumda tahmin etme stratejisine yönelik örnekler oluşturulacağından dolayı öğrencilerin kitap ayracındaki “tahmin etme” bölümünden yararlanmaları gerektiği öğrencilere aktarılmıştır. “*Hikâye Haritası Tahmin Tablosu*”nun okuma öncesi ilgili başlıklarının tahmin etme yoluyla doldurulması için öncelikli olarak kitabın yan metinsel unsurları (yazar, resimleyen, yayınevi, iç kapak, dış kapak, dış kapakta bulunan metin ve görseller vb.) araştırmacı liderliğinde ve öğrencilerin sözlü ifade yoluyla katılım göstermeleriyle incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerden hikâye elementlerine yönelik tahminlerini “tahmin etme” stratejisinde kullanılan kalıp cümle ve ifadeleri kullanarak tablonun okuma öncesi kısmındaki ilgili başlıklara yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra metin işleme süreci ikili olan bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiş olup okuma süreci tamamlanana kadar kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçilmiştir. Okuma sürecinin tamamlanmasıyla birlikte ikili grup hâlinde bulunan öğrencilerden yanındaki arkadaşı ile metnin hikâye elementlerine yönelik sözlü ifade yoluyla tartışmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden “*Hikâye Haritası Tahmin Tablosu*”nun okuma sonrası aşamasındaki hikâye elementlerine yönelik tahminlerini “tahmin etme” stratejisinde kullanılan kalıp cümle ve ifadeleri kullanarak ilgili başlıklara yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu sürecin tamamlanmasıyla birlikte öğrencilerin okuma öncesi ve okuma sonrası tahminlerini incelemeleri ve sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu oturumda öğrenciler dinleyici konumunda olup aynı zamanda sözlü ve yazılı olarak katılımcı rolünde yer almıştır.

9. Oturum – 25.03.2024

Kullanılan Kitap: Ay Maceramız.

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Poster, Strateji Masa Kâğıdı, Strateji Örnek Matı, Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin belirli stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü ve yazılı örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ve yazılı ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Ay Maceramız*” kitabı verilmiştir. Stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “*Muhteşem Dörtlülük Poster*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Bu kitap bilgilendirici metin özelliği taşıdığı için her bir öğrenciye bilgilendirici metinlere yönelik oluşturulan ve içeriğinde stratejilerin kullanımına dair ipuçları, kalıp cümle ve ifadeleri bulunduran “*Muhteşem Dörtlülük Kitap Ayracı*”ndan verilmiştir. Bununla birlikte her bir gruba hangi stratejiyi temsil ettiğini belirten “*Strateji Masa Kâğıdı*” materyali verilmiştir. “*Tahmin etme*”, “*sorgulama*”, “*açıklama*” ve “*özetleme*” olmak üzere oluşturulan “*Strateji Masa Kâğıdı*” hangi grubun hangi stratejiye yönelik örnekler oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Yine her bir gruba masalarında yer alan “*Strateji Masa Kâğıdı*” göz önünde bulundurularak ilgili stratejiye yönelik oluşturulan “*Strateji Örnek Mat*” verilmiştir. “*Strateji Örnek Mat*”, her strateji için bir adet oluşturulmuştur. Öğrencilerden hangi grupta yer alıyorsa (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) yalnızca ilgili stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları, bu örnekleri önce grup içerisinde birbirleri ile sözlü ifadeler yoluyla paylaşmaları, tartışma yoluyla karara varmaları ve nihayetinde bu örnekleri yapışkanlı kâğıtlara yazarak “*Strateji Örnek Mat*”na yapıştırmaları istenmiştir. Bu doğrultuda her gruba farklı renkte yapışkanlı kâğıt bir diğer adıyla post-it verilmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğretmen liderliğinde gerçekleşmiş olup öğrenciler dinleyici, sözlü ve yazılı olarak katılımcı rolündedir. Metin işleme sürecinin tamamlanmasıyla birlikte tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gruplarındaki öğrencilerin kendi stratejilerine yönelik oluşturdıkları örnekleri sınıf ortamında sırasıyla paylaşmaları sağlanmıştır.

10. Oturum – 28.03.2024

Kullanılan Kitap: Hoş Geldiniz!

Kullanılan Materyaller: Dört Kapılı Çizelge, Muhteşem Dörtlü Poster, Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü ve yazılı örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini yazılı ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Hoş Geldiniz*” kitabı verilmiştir. Stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “*Muhteşem Dörtlü Poster*” ve öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmasında rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır.

Bu oturuma hazırlık kapsamında “*Dört Kapılı Çizelge*” materyali hazırlanmıştır. Bu materyal a3 boyutundaki kâğıdın eşit şekilde dörde bölünmesiyle oluşturulmuştur. Dört basamağa ilişkin örneklerin ilgili yerlere yazılmasını içermektedir. Dörde bölünen kısımlara basamakların isimleri ve basamakları temsil eden aksesuarların görselleri yer verilmiştir. Öğrencilerin dört gruba ayrılacağı öngörülerek bahsi geçen materyalden dört adet hazırlanmıştır. Yine oturumda kullanılması planlanan “*Hoş Geldiniz*” kitabı dört adet temin edilmiştir.

Oturuma o gün sınıfta bulunan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı hazırlık kapsamında küme oturma düzeni olacak şekilde masa ve sıraları öğrencilerle birlikte düzenlemiştir. Daha sonra öğrencileri her grupta 6 kişi olmak üzere toplam dört grup olacak şekilde küme masalara dağıtmıştır. Her gruba birer tane “*Hoş Geldiniz*” adlı resimli çocuk kitabı dağıtılmıştır. Yine her gruba birer tane “*Dört Kapılı Çizelge*” materyalini dağıtan öğretmen materyalin amacını ve ne yapılacağını öğrencilere açıklamıştır. Bu doğrultuda öğretmen her gruptan iki yazıcı seçerek bu öğrencilerin metin işleme sürecinde basamaklara yönelik örnekleri materyalin ilgili yerlere yazmalarını istemiştir. Her grup basamaklara yönelik örnekleri öncelikli olarak kendi içerisinde sözlü ifadelerle tartışarak neticeye vardıkları kısmı yazıcılardan yazmalarını isteyecektir.

11. Oturum – 01.04.2024

Kullanılan Kitap: Kırmızı Elma.

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Poster, Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları.

Kullanılan Teknik: Hangi Stratejiye İhtiyacımız Var?

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Araştırmacı yönlendirici rolünde olup öğrenciler ise anlatıcı ve sözlü olarak katılımcı rolündedir. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Kırmızı Elma*” kitabı verilmiştir. Stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “*Muhteşem Dörtlü Poster*” ve öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmasında rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Bununla birlikte bu oturumda “*Hangi Stratejiye İhtiyacımız Var?*” tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı, metin işleme sürecinde öğrencilerin metnin hangi bölümünde hangi basamağı kullanacaklarını belirtmelerini gerektirmektedir. Bu doğrultuda metin işleme sürecinin belirli kısımlarında duraklayan araştırmacı öğrencilere; “*Acaba şimdi hangi stratejiye ihtiyacımız var?*” sorusunu yönelterek öğrencileri düşünmeye sevk etmektedir. Öğrencilerin metin işleme sürecinin gidişatından yola çıkarak kullanılması gereken basamağı belirtmeleri istenmektedir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiş olup dört grup kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir.

Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen oturumda öğrenciler dinleyici ve yönlendirici rolünü üstlenmiştir.

12. Oturum – 04.04.2024

Kullanılan Kitap: Ulu Meşeyle Bir Yıl.

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Poster, Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları, Strateji Masa Kâğıdı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) ayrılarak her bir

gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Ulu Meşeyle Bir Yıl*” kitabı verilmiştir. Bununla birlikte her bir gruba hangi stratejiyi temsil ettiğini belirten “*Strateji Masa Kâğıdı*” materyali verilmiştir. “*Tahmin etme*”, “*sorgulama*”, “*açıklama*” ve “*özetleme*” olmak üzere oluşturulan “*Strateji Masa Kâğıdı*” hangi grubun hangi stratejiye yönelik örnekler oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmasında rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Yine stratejiler ile ilişkilendirilen, her bir stratejiyi temsil eden karakterlerin ve aksesuarların bulunduğu “*Muhteşem Dörtlü Poster*” de sınıf ortamının uygun bir yerine asılarak öğrencilerin stratejileri ve stratejilerin gerekliliklerini hatırlamalarına olanak sağlamak amaçlanmıştır. Her grubun metin işleme sürecinde bağımsız olduğu, oluşturulan örneklerin grup içerisinde sözel olarak birbirleri ile paylaşımları ve örnekler üzerine tartışmaları gerektiği öğrencilere aktarılmıştır. Metin işleme süreci, öğrencilerin liderliğinde gerçekleşmiş olup araştırmacı bu oturumda dinleyici ve yönlendirici rolünü üstlenmiştir.

13. Oturum – 16.04.2024

Kullanılan Kitap: Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?

Kullanılan Materyaller: Favori Bölüm Özetleme Matı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin özetleme stratejisine yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda öğrencilerden özetleme stratejisi örneklerini grup içerisinde tartışması, favori olarak gördükleri özetleme örneklerini yazması ve çizmesi istenmiştir. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?*” kitabı verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin favori olarak gördükleri özetleme stratejisine yönelik örnekleri yazmaları ve çizmeleri için oluşturulan “*Favori Bölüm Özetleme Matı*” materyali yine her bir gruba iki adet olacak şekilde verilmiştir. Her grupta iki adet bulunan “*Favori Bölüm Özetleme Matı*”nın birine favori olarak gördükleri bölümü özetleme stratejisi dâhilinde yazılı olarak belirtmeleri gerekirken diğerine ise yazılı olarak belirttiği özetleme örneğini temsil eden görseli/görselleri çizim yoluyla belirtmeleri gerektiği öğrencilere aktarılmıştır. Bu işlem metin işleme süreci boyunca toplamda üç kere tekrarlanacak şekilde planlanmıştır. Toplam 24 sayfadan oluşan

kitabın 8. Sayfasında, 16. Sayfasında ve son olarak 24. Sayfasında duraklayarak öğrencilerin grup olarak beğendikleri, favori olarak gördükleri bölümleri, olayları önce “*Favori Bölüm Özetleme Matı*”na yazmaları daha sonrasında aynı olayı diğer mata çizmeleri sağlanmıştır. Yazma ve çizme aşamalarına geçmeden önce örneklerin grup içerisinde tartışma yoluyla üzerine konuşulması ve karara varılması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu oturum öğrenci liderliğinde gerçekleşmiş olup araştırmacı dinleyici ve yönlendirici rolünü üstlenmiştir.

14. Oturum – 18.04.2024

Kullanılan Kitap: Beyaz Plastik Bardak.

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü, Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Beyaz Plastik Bardak*” kitabı verilmiştir. Öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmada rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Bununla birlikte her gruba “*Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü*” verilmiştir. Altı yüzeyden oluşan küpün dört yüzeyinde stratejilerin ilişkilendirildiği aksesuarların görsellerine (büyüteç, mikrofon, gözlük, baston) yer verilmiştir. Geriye kalan iki yüzeyde ise soru işareti görseli yapıştırılmıştır. Bu soru işaretleri “serbest seçim” anlamına gelmektedir.

Küpün metin işleme sürecinde kullanımına yönelik bilgiler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bu doğrultuda metin işleme sürecinin her aşamasında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) küpün kullanılabileceği belirtilmiştir. Araştırmacı model olmak amacıyla bir örnek uygulama gerçekleştirmiştir. Metin işleme sürecinin herhangi bir yerinde duraklayarak küp havaya atılır. Küpün üst yüzünde hangi görsel varsa bu görselin temsil ettiği basamağa yönelik örnek/ler verilmesi gerekir. Bu örnekler grup

olarak yapılan tartışma sonrasında sözlü ifadeler kullanılarak verilir. Küpün üst yüzeyinde “soru işareti” (?) bulunduğu taktirde grupta yer alan öğrencilerin kararları doğrultusunda dört basamaktan herhangi biri seçilerek buna yönelik örnekler belirleme aşamasına geçiş yapılır. Süreç bu şekilde metin işleme tamamlanıncaya kadar gerçekleştirilir.

Yapılan açıklamanın ardından her grubun metin işleme sürecinde bağımsız olduğu, oluşturulan örneklerin grup içerisinde sözel olarak birbirleri ile paylaşımları ve örnekler üzerine tartışmaları gerektiği öğrencilere aktarılmıştır. Metin işleme süreci, öğrencilerin liderliğinde gerçekleşmiş olup araştırmacı bu oturumda dinleyici ve yönlendirici rolünü üstlenmiştir.

15. Oturum – 25.04.2024

Kullanılan Kitap: Küçük Ağaç.

Kullanılan Materyaller: Strateji Masa Kâğıdı, Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Küçük Ağaç*” kitabı verilmiştir. Bununla birlikte her bir gruba hangi stratejiyi temsil ettiğini belirten “*Strateji Masa Kâğıdı*” materyali verilmiştir. “*Tahmin etme*”, “*sorgulama*”, “*açıklama*” ve “*özetleme*” olmak üzere oluşturulan “*Strateji Masa Kâğıdı*” hangi grubun hangi stratejiye yönelik örnekler oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmasında rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” da sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Her grubun metin işleme sürecinde bağımsız olduğu, oluşturulan örneklerin grup içerisinde sözel olarak birbirleri ile paylaşımları ve örnekler üzerine tartışmaları gerektiği öğrencilere aktarılmıştır. Metin işleme süreci, öğrencilerin liderliğinde gerçekleşmiş olup araştırmacı bu oturumda dinleyici ve yönlendirici rolünü üstlenmiştir.

16. Oturum – 29.04.2024

Kullanılan Kitap: Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda metin işleme sürecinde “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı, anlatıcı ve yönlendirici rolünderken öğrenciler ise dinleyici ve sözel olarak katılımcı rolünde yer almıştır. Bütün grup ile eş zamanlı olarak yürütülen bu oturumda akıcı okuma yöntemlerinden tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Metnin her sayfasında önce öğretmen metni okumuş sonra öğrencilerin metni okuması beklenmiştir. Daha sonra her sayfada duraklayarak öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturması için fırsat vermiştir. Öğrenciler, oluşturdukları örnekleri bütün sınıfa sözlü ifadeler yoluyla belirtmişlerdir.

17. Oturum – 02.05.2024

Kullanılan Kitap: Meraklı Yeşil Şişe.

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları, Strateji Masa Kâğıdı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Meraklı Yeşil Şişe*” kitabı verilmiştir. Bununla birlikte her bir gruba hangi stratejiyi temsil ettiğini belirten “*Strateji Masa Kâğıdı*” materyali verilmiştir. “*Tahmin etme*”, “*sorgulama*”, “*açıklama*” ve “*özetleme*” olmak üzere oluşturulan “*Strateji Masa Kâğıdı*” hangi grubun hangi stratejiye yönelik örnekler oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluşturmasında rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları*” da sınıf ortamının uygun yerlerine asılmıştır. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bununla birlikte kitabın belirli noktalarında (s.8,

s.16, s.24) duraklayarak öğrencilerin bir sonraki stratejinin bulunduğu masaya geçmeleri ve bulundukları masadaki ilgili stratejiye dair örnekler oluşturmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin grup olarak bir oturumda ayrı ayrı dört farklı stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları sağlanmıştır.

18. Oturum – 06.05.2024

Kullanılan Kitap: Yüzyüz.

Kullanılan Materyaller: Açıklıyorum, Anlıyorum Matı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin açıklama stratejisine yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin açıklama stratejisine yönelik sözlü ve yazılı örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini yazılı ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “Yüzyüz” kitabı verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin açıklama stratejisine yönelik örneklerin nihai hâlini yazmaları için oluşturulan “Açıklıyorum, Anlıyorum Matı” yine her bir gruba birer tane olacak şekilde verilmiştir. Her gruba farklı renkte yapışkanlı kâğıt, bir diğer adıyla post-it verilmiştir. Açıklama stratejisine yönelik oluşturdukları örnekleri bu kâğıtlara yazmaları ve “Açıklıyorum, Anlıyorum Matı”ndaki ilgili başlıklara bu örnekleri yapıştırmaları istenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin öncelikle kendi gruplarında açıklama stratejisine yönelik örnekler bulması ve bu örnekleri grup içinde sözlü olarak tartışmaları daha sonrasında ilgili sayfadaki ilgili örneği yapışkan kâğıda yazmasını ve “Açıklıyorum, Anlıyorum Matı”ndaki uygun olan başlığa yapıştırmasını sağlamaktır. Bu uygulama metin işleme süreci tamamlanana kadar bu şekilde devam etmiş olup sürecin tamamlanmasıyla birlikte her grubun “Açıklıyorum, Anlıyorum Matı” ve her bir açıklama örneği grup liderleri tarafından sınıf ortamında belirtilmiştir. Belirtilen açıklama örneklerine yönelik diğer öğrencilerin düşünceleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

19. Oturum – 09.05.2024

Kullanılan Kitap: Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor*” kitabı verilmiştir. Bu oturumun öğrenciler liderliğinde gerçekleştirileceği belirtilmiş olup her grubun dört stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı ise dinleyici ve yönlendirici rolündedir. Metin işleme süreci ise bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin öncelikle kendi gruplarında stratejilere yönelik örnekler bulması ve bu örnekleri grup içinde sözlü olarak tartışmaları ve daha sonrasında ilgili sayfadaki ilgili örnekleri diğer gruplara sözel olarak paylaşmalarını sağlamaktır. Böylelikle öğrencilerin metni anlamalarının sağlanacağı öngörülmüştür. Bu uygulama metin işleme süreci tamamlanana kadar bu şekilde devam etmiştir.

20. Oturum – 13.05.2024

Kullanılan Kitap: Yaşlı Çınar Ağacı

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Örnek Matı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Yaşlı Çınar Ağacı*” kitabı verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin stratejilere yönelik örneklerini yazılı olarak belirtmeleri adına oluşturulan “*Muhteşem Dörtlü Örnek Matı*” her gruba birer tane olacak şekilde verilmiştir. Ayrıca her gruba farklı renkte yapışkanlı kâğıtla verilmiştir. Öğrencilerden stratejilere yönelik oluşturdukları örnekleri öncelikli olarak grup içerisinde sözel ifadelerle birbirleri ile paylaşmaları, tartışma yoluyla örneklere ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Daha sonra grup olarak uygun gördükleri örnekleri uygun kalıp cümle ve ifadeleri kullanarak renkli yapışkanlı kâğıtlara yazmaları ve nihayetinde ilgili örneği “*Muhteşem Dörtlü Örnek Matı*”nın ilgili kısmına yapıştırmaları istenmiştir. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Metin işleme sürecinin tamamlanmasıyla birlikte her grubun “*Muhteşem Dörtlü Örnek Matı*” adlı materyali sınıf ortamında sergi yoluyla gösterilmiş olup stratejilere yönelik örnekler grup bireyleri tarafından sırayla sözel olarak ifade edilmiştir. Belirtilen strateji örneklerine yönelik diğer öğrencilerin düşünceleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

21. Oturum – 16.05.2024

Kullanılan Kitap: Zafer Kimin?

Kullanılan Materyaller: Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Zafer Kimin?*” kitabı verilmiştir. Bu kitap hikâye edici metin özelliği taşıdığı için her bir öğrenciye hikâye edici metinlere yönelik oluşturulan ve içeriğinde stratejilerin kullanımına dair ipuçları, kalıp cümle ve ifadeleri bulunduran “*Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı*”ndan verilmiştir. Bu oturumun öğrenciler liderliğinde gerçekleştirileceği belirtilmiş olup her grubun dört stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları istenmiştir. Dört stratejiye yönelik örnekler oluştururken “*Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı*”ndan faydalanabilecekleri öğrencilere aktarılmıştır. Metin işleme süreci bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin öncelikle kendi gruplarında stratejilere yönelik örnekler bulması ve bu örnekleri grup içinde sözlü olarak tartışmaları daha sonrasında ilgili sayfadaki ilgili örnekleri diğer gruplara sözel olarak paylaşımlarını sağlamaktır. Öncelikli olarak kitabın yan metinsel unsurlarına dair strateji örnekleri

öğrenciler tarafından oluşturulmuş olup grup içinde bu örneklerin uygunluğu tartışılmıştır. Daha sonra grupların her biri stratejilere yönelik örnekleri sözel olarak tüm sınıfla paylaşma yoluna gitmiştir. Bu uygulama metin işleme süreci tamamlanana kadar bu şekilde devam etmiştir.

22. Oturum – 20.05.2024

Kullanılan Kitap: Taştan Adımlar.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Taştan Adımlar*” kitabı verilmiştir. Bu oturumun öğrenciler liderliğinde gerçekleştirileceği belirtilmiş olup her grubun dört stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı ise dinleyici ve yönlendirici rolündedir. Metin işleme süreci ise bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin öncelikle kendi gruplarında stratejilere yönelik örnekler bulması ve bu örnekleri grup içinde sözlü olarak tartışmaları ve daha sonrasında ilgili sayfadaki ilgili örnekleri diğer gruplara sözel olarak paylaşmalarını sağlamaktır. Böylelikle öğrencilerin metni anlamalarının sağlanacağı öngörülmüştür. Bu uygulama metin işleme süreci tamamlanana kadar bu şekilde devam etmiştir.

23. Oturum – 23.05.2024

Kullanılan Kitap: Balık.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler dört gruba ayrılarak her bir gruba metin işleme sürecinde kullanılacak olan “*Balık*” kitabı verilmiştir. Bu oturumun öğrenciler liderliğinde

gerçekleştirileceği belirtilmiş olup her grubun dört stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı ise dinleyici ve yönlendirici rolündedir. Metin işleme süreci ise bütün gruplarda eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Şöyle ki dört grup da kitabın her bir sayfasına aynı zamanda geçmiş ve kitabın sonuna kadar uygulama bu şekilde devam etmiştir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin öncelikle kendi gruplarında stratejilere yönelik örnekler bulması ve bu örnekleri grup içinde sözlü olarak tartışmaları ve daha sonrasında ilgili sayfadaki ilgili örnekleri diğer gruplara sözel olarak paylaşmalarını sağlamaktır. Böylelikle öğrencilerin metni anlamalarının sağlanacağı öngörülmüştür. Bu uygulama metin işleme süreci tamamlanana kadar bu şekilde devam etmiştir.

24. Oturum – 27.05.2024

Kullanılan Kitap: Kütüphanedeki Aslan.

Bu oturumun genel amacı, öğrencilerin akıcı okuma örnekleri gerçekleştirmelerini ve stratejilere yönelik örnekler oluşturarak metni anlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin stratejilere yönelik sözlü örnekler oluştururken kalıp cümle ve ifadelerden faydalanmaları ve kelime bilgilerini sözlü ifadelerle ortaya koymaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacı liderliğinde KÖS'ün tanıtımının, basamaklara yönelik açıklamaların ve örnek modellemelerin yapıldığı ilk 4 oturumda kullanılan “*Kütüphanedeki Aslan*” kitabı tekrardan sınıf ortamına taşınmıştır. Araştırmacı dinleyici konumundayken öğrenciler anlatıcı ve sözlü katılımcı rolünü üstlenmişlerdir. Bu oturumda öğrenciler gruplara ayrılmamış olup her sıraya birer tane “*Kütüphanedeki Aslan*” kitabı verilmiştir. Öğrencilerden dört stratejiye yönelik örnekler oluşturmaları ve bu örnekleri öncelikle sıra arkadaşları ile sözel ifadeler yoluyla paylaşmaları istenmiştir. Bu oturumun öğrenciler liderliğinde gerçekleşeceği belirtilmiş olup öğrencilerin bağımsız olarak metin işleme sürecine devam edebilecekleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin metin işleme sürecini tamamlamaları için gerekli süre tanınmış olup araştırmacı süreç boyunca dinleyici rolünde katılım sağlamıştır. Sürecin tamamlanmasıyla birlikte araştırmacı, öğrencilerden stratejilere yönelik örnekleri ilgili sayfalarla birlikte sözel olarak ifade etmelerini istemiştir. Araştırmacı, tartışma yoluyla okuduğunu anlamaya olanak sağlayan bu stratejiye yönelik son okuma çalışması olduğunu öğrencilere belirtmiş ve böylelikle araştırmanın uygulama sürecini tamamlamıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara alt problemler eşliğinde yer verilmiştir.

4.1. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?

KÖS temelli müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla İlişkili Örneklem t-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 4.1.1.'de yer verilmiştir.

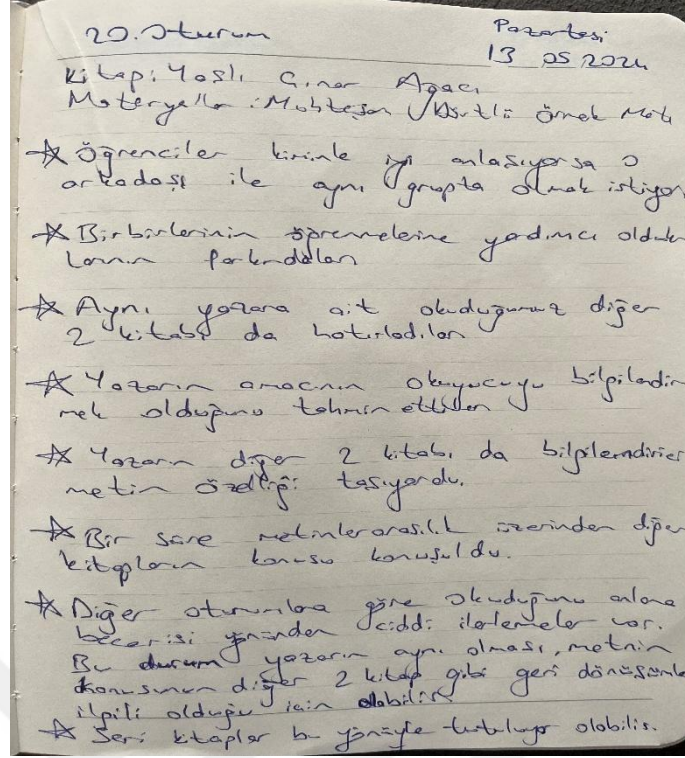
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarının t Testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	n	$\bar{x}$	S	T	sd	p
Ön Test	20	4,25	2,77	8,77	,19	,00*
Son Test	20	6,15	3,15			

*p<.01

Tablo 4.1.1. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama puan ortalaması $\bar{x}= 4,25$ iken uygulama sonrası okuduğunu anlama puanları $\bar{x}= 6,15$ 'e yükselmiştir. Yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(19) = 8,77$, $*p<.01$). Bu bağlamda KÖS temelli müdahale programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ön testten son teste gelişim gösterdiğini destekleyen bir diğer bulgu ise araştırmacı günlüğünde yer alan notlardır. Bu doğrultuda araştırmacı günlüğü olarak kayıt altına alınan not aşağıda yer almaktadır.



Araştırmacı Notu - 20. Oturum - 13.05.2024

Araştırmacı tarafından alınan notlara bakıldığında öğrencilerin diğer oturumlara göre okuduğunu anlama becerisinde ilerlemeler kaydettikleri belirtilmiştir. Fakat bu durumun ortaya çıkmasında Beyaz Plastik Bardak, (14.oturum) Meraklı Yeşil Şişe (17. Oturum) ve Yaşlı Çınar Ağacı (2020) kitaplarının kullanılmasının etkisi olabileceği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Belirtilen üç kitap da aynı yazar tarafından kaleme alınmış olup bilgilendirici metin özelliği taşımaktadır. Nixon (2000) ve Jones (2015) aynı yazar tarafından kaleme alınan, benzer metin yapısına ve içeriğe sahip olan seri veya birbirinden bağımsız kitapları okuyan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini daha kolay işe koştuklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda okuduğunu anlamının çok yönlü bir beceri olduğu ve metin seçiminin de okuduğunu anlama becerisi için önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ön testten son teste okuduğunu anlama becerilerinin gelişim gösterdiğine yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenci görüşleridir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişim gösterdiğine dair görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

E4: Okumam da geliştirdi anlamam da geliştirdi öğretmenim. Önceden de anlıyordum ama şimdi anlamak için neler yapacağımı biliyorum.

K8: *Bazen okuduğunu anlama ödevlerimde yanlışlarım oluyordu. Bence şimdi olmaz. Çünkü anlayarak okuyorum artık.*

K5: *Dinleyince de okuyunca da içimden soruyorum. Kim? Nerede? Ne zaman? diye. Sonra cevapları buluyorum. İyi ki öğrettin bize öğretmenim. Anlamamız iyi oldu.*

4.2. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden prozodi düzeylerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?

KÖS temelli müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin prozodi düzeylerinin gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla İlişkili Örneklem t-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 4.2.1.'de yer verilmiştir.

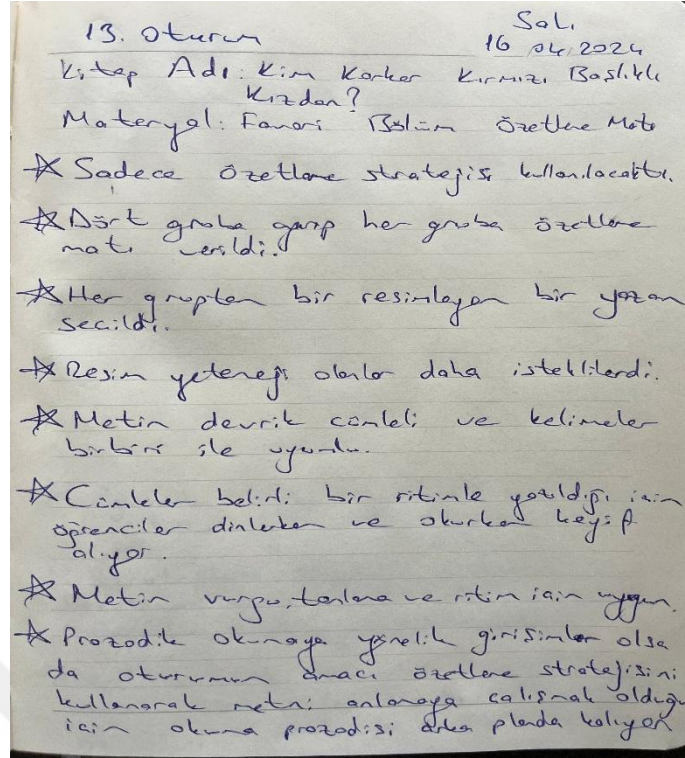
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Prozodi Puanlarının t Testi Sonuçları

Okuma Prozodisi	n	$\bar{x}$	S	T	sd	p
Ön Test	20	5,80	2,21	7,13	,19	,00*
Son Test	20	7,95	3,23			

*p<.01

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuma prozodi puanlarının ortalaması $\bar{x}= 5,80$ iken uygulama sonrası okuma prozodi puanlarının ortalaması $\bar{x}=7,95$ 'e yükselmiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test okuma prozodi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(19) = 7,13$, *p<.01). Buradan hareketle KÖS temelli müdahale programının, öğrencilerin okuma prozodilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

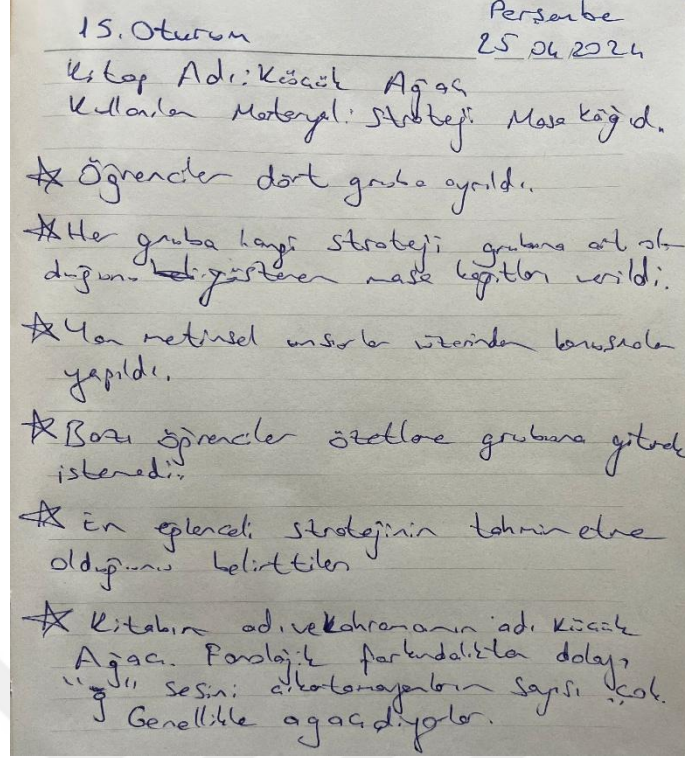
KÖS temelli metin işleme süreçlerinden 13. oturumda öğrencilerin prozodik okumalarına yönelik araştırmacı günlüğüne yansıyan notlar aşağıda yer almaktadır.



Araştırmacı Notu - 13. Oturum - 16.04.2024

Araştırmacı günlüğüne yansıyan notlara bakıldığında metnin prozodik okuma için uygun bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Metinde devrik cümlelerin, birbiri ile uyumlu kelime ve cümlelerin bulunması öğrencilerin prozodik okumalarına olanak sağladığı ifade edilmiştir. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016) prozodik okumanın doğru okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide tam aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde prozodik okumaya elverişli metinlerin seçiminin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Fonolojik farkındalık, prozodik okumayı etkileyen önemli bir unsurdur. Fonolojik farkındalığa yönelik 15. Oturumda araştırmacı günlüğüne yansıyan notlar aşağıda yer almaktadır.



Araştırmacı Notu - 15. Oturum - 25.04.2024

Araştırmacı günlüğüne yansıyan notlara bakıldığında öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinden kaynaklı olarak belirli harf ve heceleri söylemekte zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durum öğrencilerin harfleri telaffuz ederken zorlanmalarına ve dolayısıyla akıcı okuma bileşenlerinden prozodik okuma becerisinde sorun yaşamalarına neden olabileceği öngörülmektedir.

Öğrencilerin ön testten son teste prozodik okuma becerilerinin gelişim gösterdiğine yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenci görüşleridir. Öğrencilerin prozodik okumaya dair görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

K7: Hızlı veya çok yavaş okumamalıyız. Tane tane okuyunca daha güzel okumaya başladım.

E1: Yazıları tekerleme gibi olan kitaplar eğlenceliydi. Bazen anlamasam da yazıları ritimli okumak güzel oluyor. Ritimle okumayı öğrendim hem de.

4.3. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden doğru okuma düzeylerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?

KÖS temelli müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin doğru okuma düzeylerinin gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla İlişkili Örneklem t-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 4.3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Doğru Okuma Yüzdelerinin t Testi Sonuçları

Doğru Okuma Yüzdesi	n	$\bar{x}$	S	T	sd	p
Ön Test	20	74,10	12,91	4,74	,19	,00*
Son Test	20	80,20	11,97			

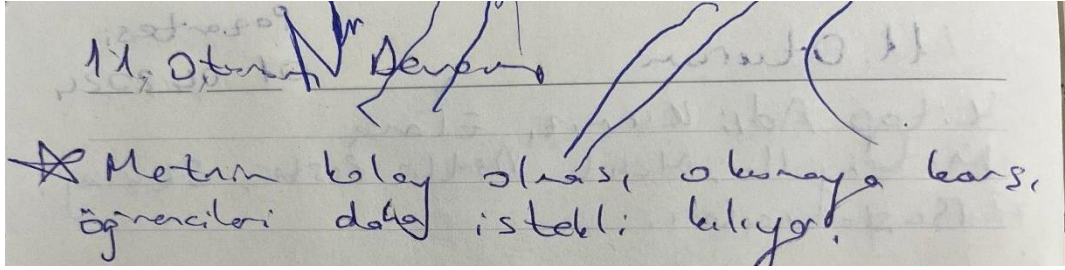
*p<.01

Tablo 4.3.1. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi doğru okuma yüzdelerinin ortalaması $\bar{x}= 74,10$ iken uygulama sonrası doğru okuma yüzdelerinin ortalaması $\bar{x}= 80,20$ 'ye yükselmiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test doğru okuma yüzdeleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(19) = 4,74$, *p<.01). Bu doğrultuda KÖS temelli oluşturulan müdahale programının, öğrencilerin doğru okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırma probleminin belirlenmesine yönelik elde edilen verilerden biri de araştırmacı günlüğüdür. Öğrencilerin doğru okuma becerilerine yönelik araştırmacı notlarına aşağıda yer verilmiştir:

★A şina oldukları kelimeler fazlasıyla var. Aya, tilki, fare, tavşan, elma orman, Ukar, yarıdın vb.

★Bc durum kolay okumalarına, okurken az hata yapmalarını sağlıyor



Araştırmacı Notu - 11. Oturum - 01.04.2024

Araştırmacı günlüğüne yansıyan notlara bakıldığında öğrencilerin aşına oldukları kelimeleri daha kolay seslendirebildikleri belirtilmiştir. Bu durumun öğrencilerin metni daha kolay okumalarına ve az okuma hatası yapmalarına olanak sağladığı ifade edilmiştir. Miles, Rubin ve Gonzalez-Frey (2018) doğru okumanın, kelimeleri okumanın en hızlı ve etkili yolu olduğunu belirtmektedir. Kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyan okuyucular ise metni anlamaya odaklanmaktadır. Dolayısıyla doğru okuma becerisinin, okuyucuların metni anlamaya odaklanmasına fırsat sağladığı ve okumayı bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ön testten son teste doğru okuma düzeylerinin gelişim gösterdiğine yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenci görüşleridir. Öğrencilerin doğru okuma becerilerine dair görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

E2: Aynı kitapları bir daha görsem tanırım. Konusunu, cümlelerini tanırım. Daha çabuk okurum.

K9: Artık bazı kelimeleri görünce hemen okuyabiliyorum.

4.4. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenlerinden okuma hızlarının gelişimine anlamlı bir etkisi var mıdır?

KÖS temelli müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma hızlarının gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla İlişkili Örneklem t-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 4.4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Hızı Puanlarının T Testi Sonuçları

Okuma Hızı	n	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Ön Test	20	34,20	25,04	6,36	,19	,00*
Son Test	20	45,20	30,86			

*p<.01

Tablo 4.4.1. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızlarının ortalaması $\bar{x}$ = 34,20 iken uygulama sonrası okuma hızlarının ortalaması $\bar{x}$ = 45,20'ye yükselmiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test okuma hızı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(19) = 6,36$, *p<.01). Bu bağlamda KÖS temelli müdahale programının öğrencilerin okuma hızlarının gelişiminde olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

4.5. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin kelime bilgilerinin gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?

KÖS temelli müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin kelime bilgilerinin gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla İlişkili Örneklem t-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 4.5.1.'de yer verilmiştir.

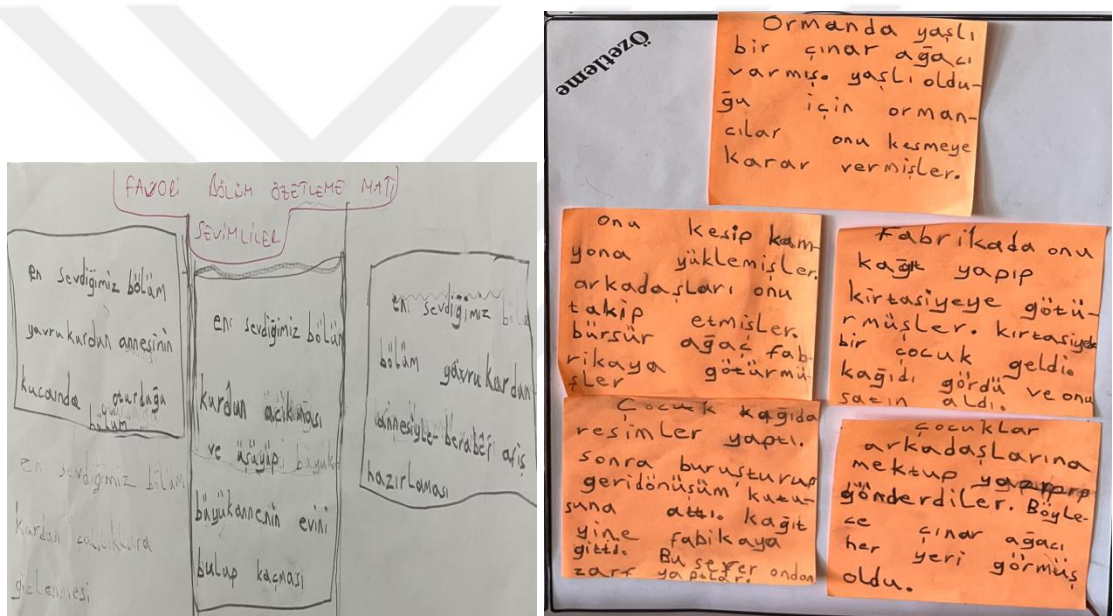
Tablo 4.5.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Kelime Bilgisi Puanlarının t Testi Sonuçları

Kelime Bilgisi	n	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Ön Test	20	347,40	51,80	8,20	,19	,00*
Son Test	20	378,95	67,25			

*p<.01

Tablo 4.5.1. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi kelime bilgisi puan ortalaması $\bar{x} = 347,40$ iken uygulama sonrası kelime bilgisi puan ortalaması $\bar{x} = 378,95$ 'e yükselmiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test kelime bilgisi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(19) = 8,20, *p < .01$). Bu doğrultuda KÖS temelli müdahale programının, öğrencilerin kelime bilgilerinin gelişiminde olumlu yönde bir katkı sağladığı yorumunu yapmak mümkündür.

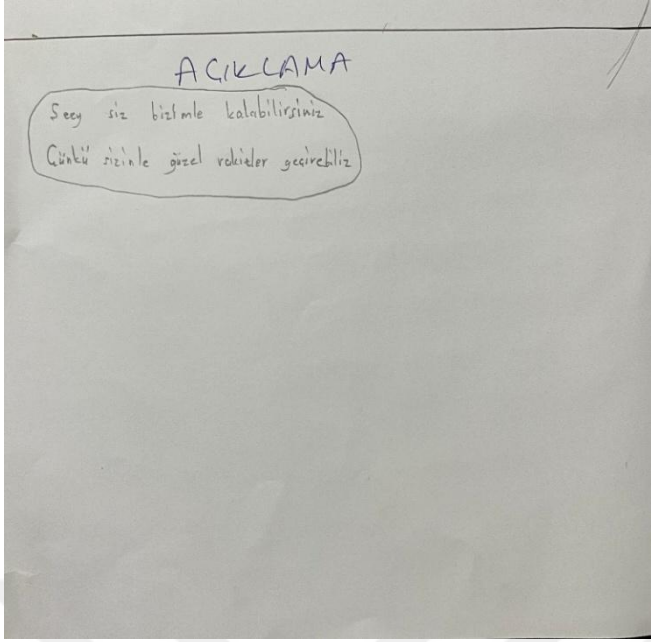
Öğrencilerin ön testten son teste kelime bilgisi düzeylerinin gelişim gösterdiğine yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenci etkinlik kâğıtlarıdır. Öğrenci etkinlik kâğıtlarına aşağıda yer verilmiştir:



13.Oturum – 16.04.2024

20.Oturum – 13.05.2024

Yukarıda K8'e ait olan ve iki farklı oturumda gerçekleşen yazma becerisine dayalı etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Her iki etkinlik incelendiğinde "özetleme" stratejisine yönelik örnek cümlelerin bulunduğu görülmektedir. 13. ve 20. oturumda oluşturulan cümleler ve kullanılan kelimeler karşılaştırıldığında K8'in uygulama süreci içerisinde kullandığı kelime sayısının ve kelime çeşitliliğinin arttığı görülmüştür. Bu doğrultuda müdahale programının öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olduğu yorumunu yapmak mümkündür.



10. oturum 28.03.2024

Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü	Kafamı karıştıran olay/durum
Ton balığı: Denizde olan canlı, bir balık türü. Andırmak: Bir durumu hatırlamak. Kuyruk kose: ıssız ve sessiz yer.	Hüyük balıklar nasıl büyük balık gibi yüzecek? Yüz yüze büyük balık gibi görünmek için nerede duracak? Yüz yüzen rengi diğer balıklardan farklı olduğu için ton balığı onların numara yaptığını anlar. Deniz anası ve yılan balığı neden yüz yüze zarar vermiyor?
Anlamadığım cümle/görsel	Açıklığa kavuşturulması gereken kısım/bölüm
yürüyen bir su çarkına benzeyen ıssızlık... kuyruklu öyle öteki ki, neredeyse varlığı unutulmuş...	Mevinde yeni kırmızı balık sürüsünün ton balığından saklandığını yazıyor. Demek ki

18.Oturum – 06.05.2024

Yukarıda E6'ya ait olan ve iki farklı oturumda gerçekleşen yazma becerisine dayalı etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Her iki etkinlik incelendiğinde "açıklama" stratejisine yönelik örnek cümlelerin bulunduğu görülmektedir. E6, 10. oturumda metni anlamak amacıyla kullandığı açıklama stratejisine yönelik bir örnek gerçekleştirmişken 18. oturumda açıklama stratejisine yönelik farklı örnek cümleler oluşturmuş ve bunları

yazılı olarak ifade etmiştir. Ayrıca 10. ve 18. oturumda oluşturulan cümleler ve kullanılan kelimeler karşılaştırıldığında E6'nın uygulama süreci içerisinde kullandığı kelime sayısının ve kelime çeşitliliğinin arttığı görülmüştür. Bu doğrultuda müdahale programının öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

4.6. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli oluşturulan müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma motivasyonunun gelişimine anlamlı etkisi var mıdır?

KÖS temelli müdahale programının, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma motivasyonunun gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla İlişkili Örneklem t-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 4.1.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.6.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının t Testi Sonuçları

Okuma Motivasyonu	n	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Ön Test	20	45,55	12,27	11,56	.19	,00*
Son Test	20	67,60	12,36			

*p<.01

Tablo 4.6.1. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu puan ortalaması $\bar{x}$ = 45,55 iken uygulama sonrası okuma motivasyonu puan ortalaması $\bar{x}$ = 67,60'a yükselmiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test doğru okuma yüzdeleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(19) = 11,56$, *p<.01). Buradan hareketle KÖS temelli müdahale programının, öğrencilerin okuma motivasyonlarının gelişiminde olumlu yönde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ön testten son teste okuma motivasyonlarının gelişim gösterdiğine yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenci görüşleridir. Öğrencilerin okuma motivasyonuna dair görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

E3: *Kitapların konusunu merak etmiyordum. Ama okuduğumuz kitaplar farklıydı. O yüzden merak etmeye başladım.*

K9: *Okuma ödevlerini hep kendim yapmak istiyorum artık.*

K1: *Arkadaşlarımı geçmek için daha çok okumak istedim.*

E10: *Yeni şeyler öğrenmek hoşuma gittikçe okumaya devam ettim. Evde de başka kitaplar okudum.*

K8: *Arkadaşlarım ve ailem bana güzel okuduğumu söylüyordu artık. Ben de okumalar yapmaya devam ettim.*

K5: *Parçacık (Pezzettino), Kırmızı Elma, Küçük Ağaç kitapları tam benlikti. Maceralı hikâyeler hoşuma gidince hep öyle kitaplar bulup okuyasım geldi.*

K3: *Ben güzel okumaya başlayınca çok sevindin. Yıldız verdin hatta. Kitapta okumayı bilmeyen ve sonra köpeğe kitap okuyarak okumayı öğrenen kızı hatırlattın. Ben de senin için çalıştım okudum.*

Öğrencilerin müdahale programının uygulanması sonrasında okuma motivasyonuna yönelik ilerleme kaydettiğine dair düşüncelerini belirtmişlerdir. Okuma motivasyonu içsel ve dışsal okuma motivasyonu olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. İçsel motivasyon ilgi ve merak faktörlerini içerirken dışsal motivasyon ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerini içermektedir. Bu doğrultuda E3, E10 ve K5 içsel okuma motivasyonunun “ilgi” ve “merak” faktörlerine yönelik düşünceler belirtmiştir. K3 ve K8 dışsal okuma motivasyonunun “tanınma” faktörüne, K1 “rekabet” faktörüne K9 ise “uyum” faktörüne yönelik düşünce belirtmiştir. Bu doğrultuda müdahale programının öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

4.7. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin; karşılıklı öğretim stratejisine, uygulama sürecine ve bu süreçte kullanılan materyallere ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden, öğrenci etkinlik kâğıtlarından, araştırmacı günlüğü notlarından ve uygulama sürecinde kaydedilen videolardan elde edilen veriler,

içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analiz neticesinde ortaya çıkan kodlar, kodları temsil eden temalar ve kodların kullanım sıklıkları (frekansları) ile birlikte yer verilmiştir.

Bu doğrultuda “**Etkileşim**” (f=66), “**Okuma**” (f=63) **Karşılıklı Öğretim Stratejisi**” (f=46), “**Materyaller**” (f=36), “**Konuşma**” (f=17) ve “**Yazma**” (f=15) olmak üzere 6 ana tema belirlenmiştir.

Bu kısımda “**Etkileşim**” temasını yansıttığı düşünülen kodlar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Etkileşim	Grupla çalışma	17
	Yardımlaşma	12
	Öğrenci-öğrenci etkileşimi	10
	Ortak fikirde buluşma	8
	Gürültülü ortam	6
	Öğrenci-öğretmen etkileşimi	5
	İletişim kopukluğu	4
	İşbirlikli öğrenme	4
Toplam		66

Bu doğrultuda ilk olarak “**Grupla çalışma**” kodunu yansıttığı düşünülen ifadelerin bir kısmına yer verilmiştir.

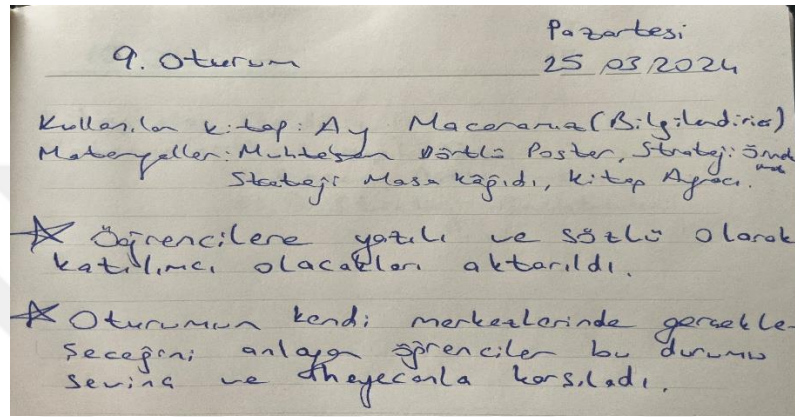
E8: Grup olarak çalışmak benim çok hoşuma gitti öğretmenim.

K9: Bana tek başına oku deseydin canım sıkılırdı öğretmenim. Ama gruplarla yapınca güzel oldu.

E11: Şey öğretmenim. Hani etkinlikleri hep birlikte yaptık ya. Benim için çok güzeldi.

K2: Ben çok şey öğrendim. Tek başıma o kadar şeyi yapamazdım. Örnek bulamazdım, yazıları yazamazdım. Bizi grup yapmasaydın kitabı bile anlayamazdım.

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında çoğu öğrenci KÖS temelli oturumlarda grup olarak çalışmaktan memnun olduklarını, bu sayede arkadaşlarıyla sürekli etkileşim içinde olduklarını, fikirlerini birbirleriyle paylaşmaya imkân sağladığını bu durumun onların öğrenmelerinde kolaylıklar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen bir diğer bulgu ise araştırmacı notlarıdır.



Araştırmacı Notu - 9. Oturum - 25.03.2024

Araştırmacı, oturumlar başlamadan önce öğrencileri gruplara ayıracağı zaman öğrenciler bu durumu heyecan ve mutlulukla karşılamışlardır. Bununla birlikte incelenen video kayıtlarında, içine kapanık öğrencilerin (K2, K3, E7) grup çalışmalarında etkinliklere katılım gösterdiği görülmüştür (7.oturum – 18.03.2024), (15.oturum – 25.04.2024). Bu bulguyu destekler nitelikte olan Kula (2018) metin işleme süreçlerinde öğrencileri gruplara ayırmıştır. Öğrencilerin bu sayede birbirlerinin öğrenmelerinde rol aldıkları, fikir alışverişi yaptıkları belirtilen ifadeler arasındadır. Çalışmanın nitel verileri bu doğrultuda ilgili çalışmayla örtüşmektedir.

Öğrencilerin etkinliklere yönelik etkinlik kâğıtları incelendiğinde grupla gerçekleştirilen çalışmalarda stratejilere yönelik daha doğru ve nitelikli yazılı örnekler oluşturduğu dikkat çeken bir durumdur. Bireysel ve grupla gerçekleştirilen etkinlik kâğıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Hikâye Haritası Tahmin Tablosu

Bu tablo, öğrencilerin tahminlerini kaydetmek için kullanılmaktadır. Tahmin ve düşüncelerin kayıt altına alınması için somut bir yer sağlayarak gerektiğinde öğrencilerin okuduğunu anlamalarını izlemek için kullanılabilir.

Okuma Öncesi (Tahmin etmek için metin ve görselleri kullanın.)	Okuma Sonrası (Aslında ne olduğunu doldurun.)
Sahne: orman	Sahne: ormandanlar
Karakterler: ayı - tilki - sine - çarp - tavşan - kuş	Karakterler: ayı tavşan karga tilki
Problem: şinecep içinde çarp.	Problem: çalıklaklı it - nesil sonra çalıklaklı alı da bilet
Ana olaylar: hayvanlar işandacak	Ana olaylar: kar fırtınası
Çözüm/Sonuç: kitap mükemmel biticek	Çözüm/Sonuç: çalıklaklı pagladılar
Tema/Çıkarılacak Ders: soğukta ayı dayanmak	Tema/Çıkarılacak Ders: hayvanlar ayı birbirine yardım eder

Zaman: Kış mevsimi

E1 Hikâye Haritası Tahmin Tablosu Etkinlik Kâğıdı – 8. Oturum

Hikâye Haritası Tahmin Tablosu

Bu tablo, öğrencilerin tahminlerini kaydetmek için kullanılmaktadır. Tahmin ve düşüncelerin kayıt altına alınması için somut bir yer sağlayarak gerektiğinde öğrencilerin okuduğunu anlamalarını izlemek için kullanılabilir.

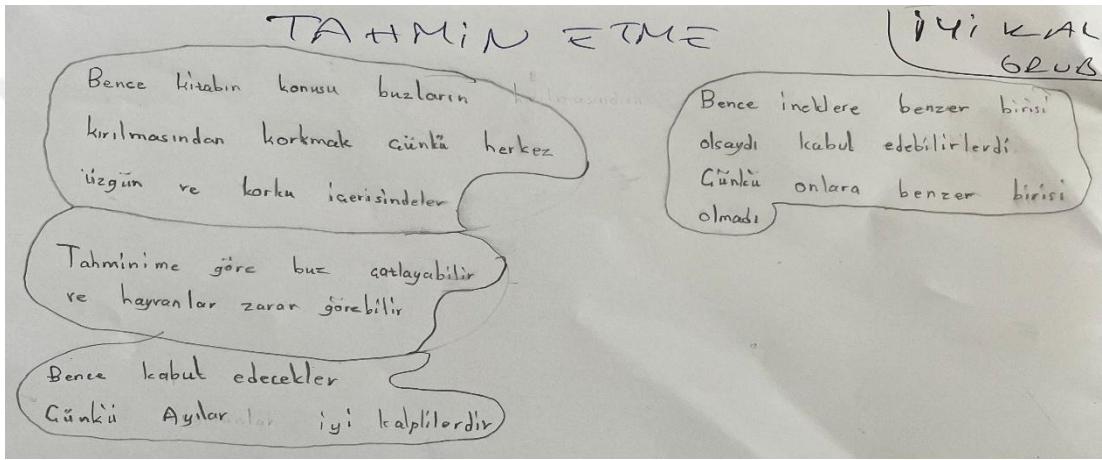
Okuma Öncesi (Tahmin etmek için metin ve görselleri kullanın.)	Okuma Sonrası (Aslında ne olduğunu doldurun.)
Sahne: orman	Sahne: orman
Karakterler: Tilki Tavşan ayı fare, Kuş	Karakterler: Tilki Tavşan ayı 'Kuş
Problem: Kır fare'sinin üşmesi	Problem: çalıklaklı yığın dextrildi
Ana olaylar: hayvanların arkadaş olması	Ana olaylar: fırtına çalıklaklı taş yamaları
Çözüm/Sonuç: kır fare'sinin çalıklaklı çırpı toplayarak ateş yakması	Çözüm/Sonuç: herkez kendine uyetecek kadar çalıklaklı çırpı alır
Tema/Çıkarılacak Ders: soğuğa dayanmak	Tema/Çıkarılacak Ders: hayvanlar birbirlerine saygılı davranmış

Zaman: Kış mevsimi

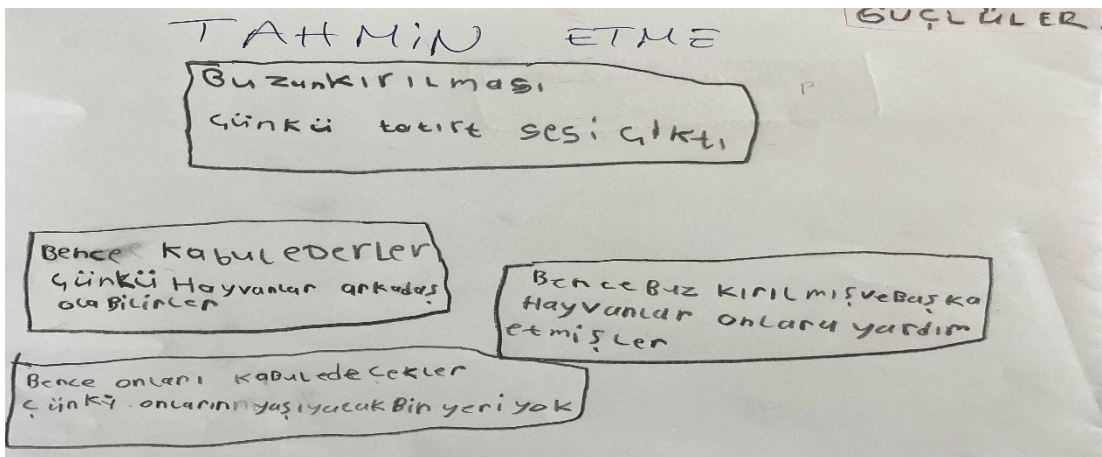
E6 Hikâye Haritası Tahmin Tablosu Etkinlik Kâğıdı – 8. Oturum

Yukarıda sırasıyla E1 ve E6'ya ait "Hikâye Haritası Tahmin Tablosu" bireysel etkinlik kâğıtları yer almaktadır. Öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik okuma öncesi ve okuma sonrası tahminleri incelendiğinde "tahmin etme" stratejisine yönelik örnek cümleler oluşturmada zorlandıkları, doğru ve nitelikli tahminler yapamadıkları görülmektedir. Bu durum, henüz uygulama sürecinin başında (8. oturum) olunması ve oturumun grup çalışmasından ziyade bireysel odaklı ilerlemesiyle açıklanabilir.

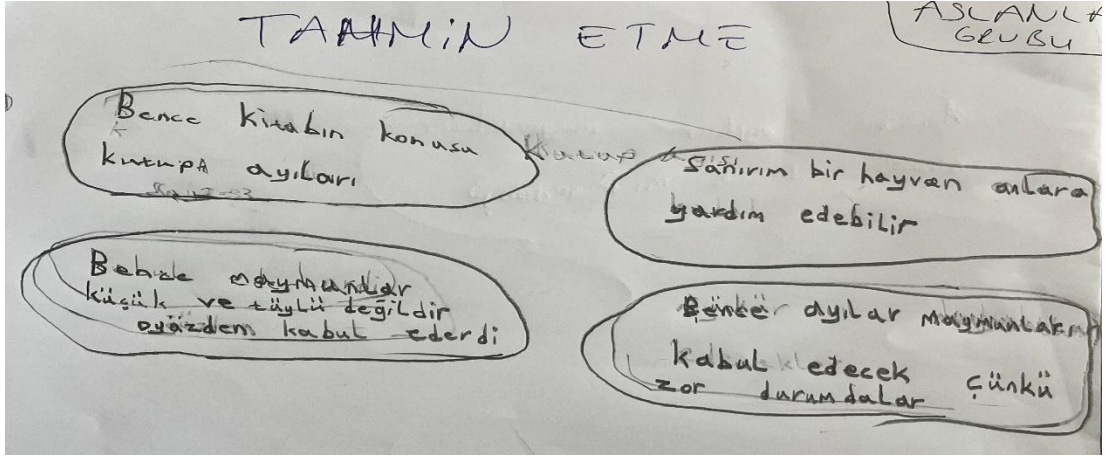
Bu durumu kanıtlar nitelikte olan öğrenci etkinlik kâğıtlarına aşağıda yer verilmiştir:



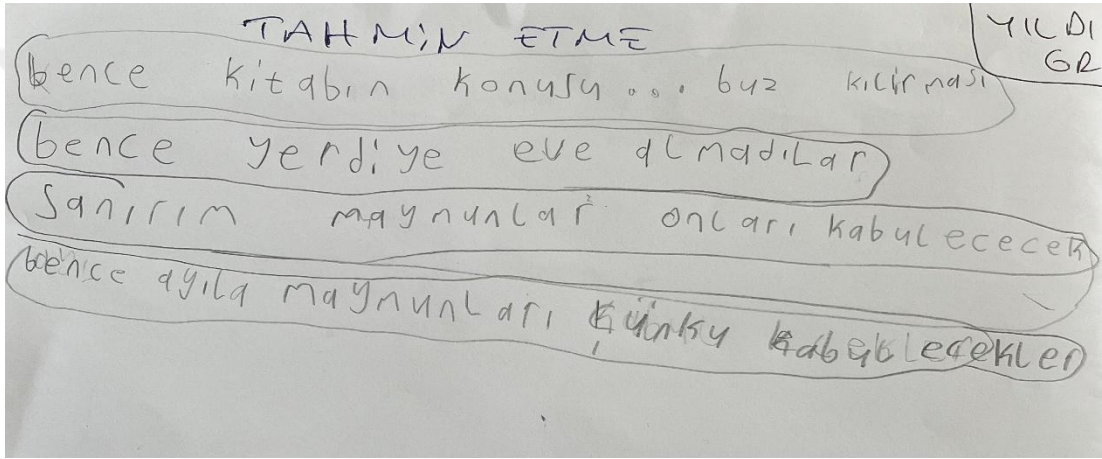
İyi Kalpliler Grubu Tahmin Etme Stratejisi Örnekleri - 10.Oturum



Güçlüler Grubu Tahmin Etme Stratejisi Örnekleri - 10.Oturum



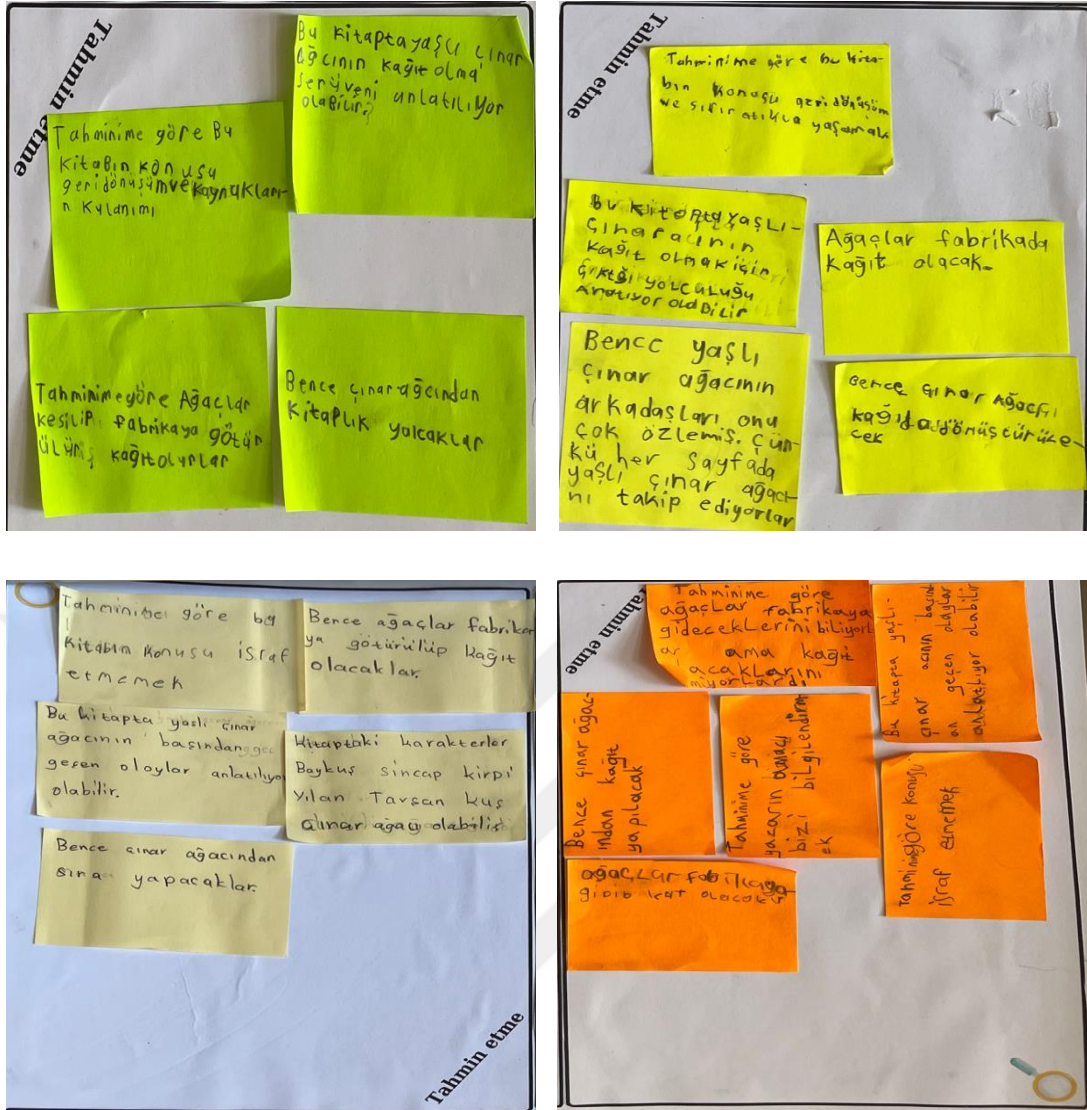
Aslanlar Grubu Tahmin Etme Stratejisi Örnekleri - 10.Oturum



Yıldızlar Grubu Tahmin Etme Stratejisi Örnekleri - 10.Oturum

10. oturumda öğrenciler dört gruba ayrılmış ve her grubun dört stratejiye yönelik örnekler oluşturması, bu sayede metni anlamaları amaçlanmıştır. Dört grubun “tahmin etme” stratejisine yönelik oluşturdukları cümleler incelendiğinde bireysel odaklı gerçekleştirilen 8. oturuma göre daha fazla örnek oluşturdukları görülmüştür. 10. oturumda oluşturulan örnekler, 8. oturumdaki örnekler ile “tahmin etme” stratejisine uygunluğu doğrultusunda karşılaştırıldığında 10. Oturumdaki örneklerin “tahmin etme” stratejisine daha uygun bir yapıda olduğu görülmektedir.

Yine ilerleyen oturumlarla birlikte öğrencilerin grup çalışması odaklı yürütülen oturumlarda “tahmin etme” stratejisine yönelik daha doğru ve nitelikli örnekler oluşturduklarını doğrular nitelikte olan öğrenci çalışma kâğıtlarına aşağıda yer verilmiştir:



Muhteşem Dörtlü Örnek Matı – Tahmin Etme Stratejisi Örnek Etkinlik Kâğıtları -

20.Oturum

Öğrencilerin “tahmin etme” stratejisine yönelik etkinlik kâğıtları incelendiğinde ilerleyen oturumlarla birlikte daha kurallı cümleler kurdukları ve kurdukları cümlelerin “tahmin etme” stratejisine uygun yapıda ve nitelikte olduğu görülmektedir. Aşağıda “tahmin etme” stratejisine yönelik örneklerin bir kısmına yer verilmiştir:

“Tahminime göre bu kitabın konusu israf etmemek.”

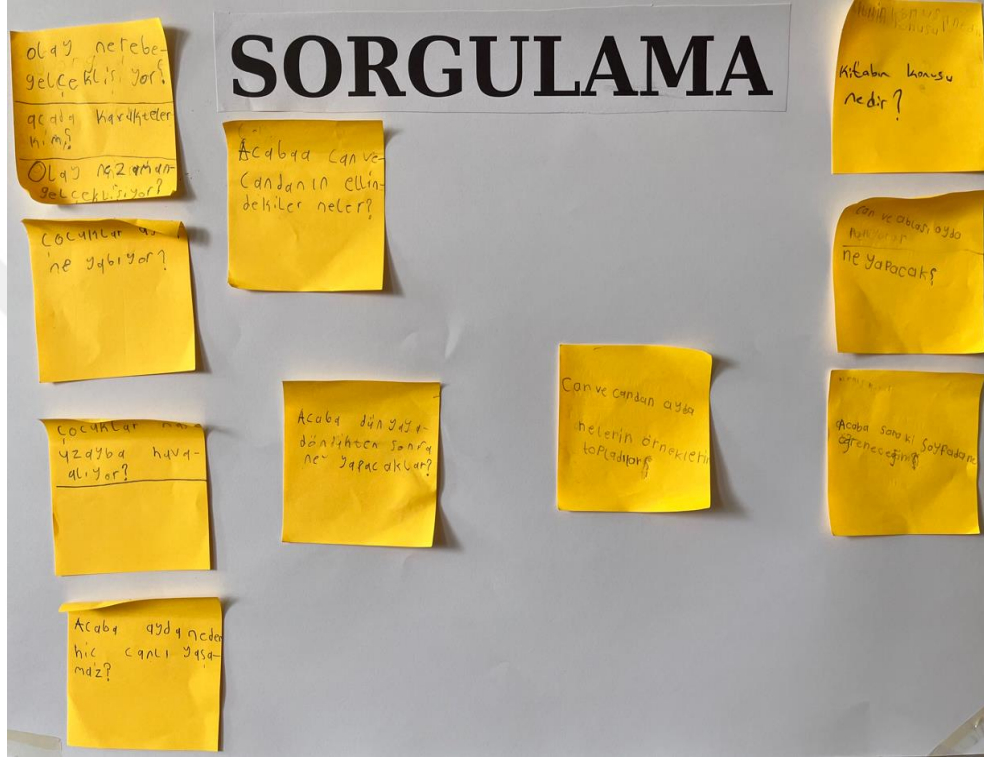
“Bence çınar ağacından sıra yapacaklar.”

“Tahminime göre ağaçlar fabrikaya gideceklerini biliyorlar. Ama kâğıt olacaklarını bilmiyorlar.”

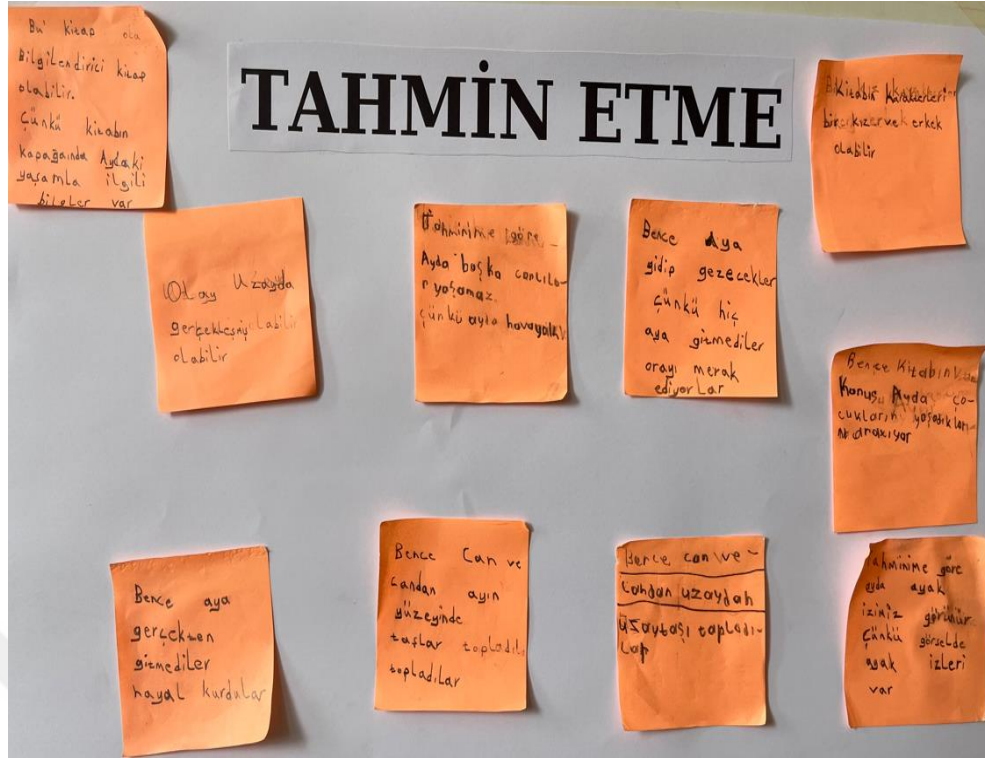
“Bu kitapta yaşlı çınar ağacının kâğıt olma serüveni anlatılıyor olabilir.”

Bu durum sadece “tahmin etme” stratejisi için değil aynı zamanda “sorgulama”, “açıklama” ve “özetleme” stratejileri için de geçerlidir.

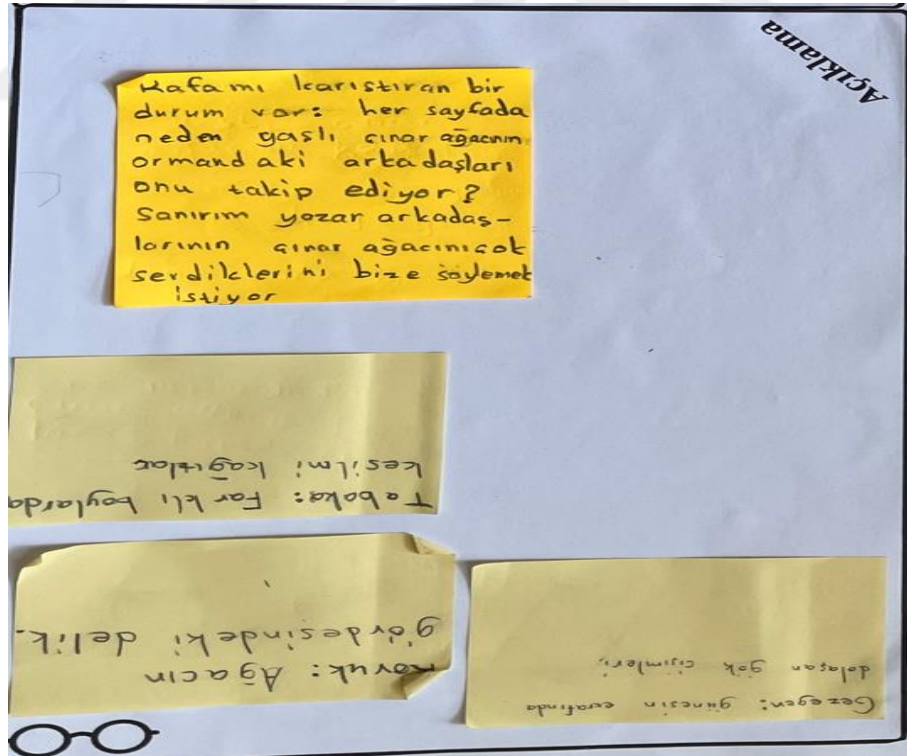
Aşağıda öğrencilerin grup çalışması odaklı oturumlarda farklı stratejilere yönelik etkinlik kâğıtlarına yer verilmiştir:



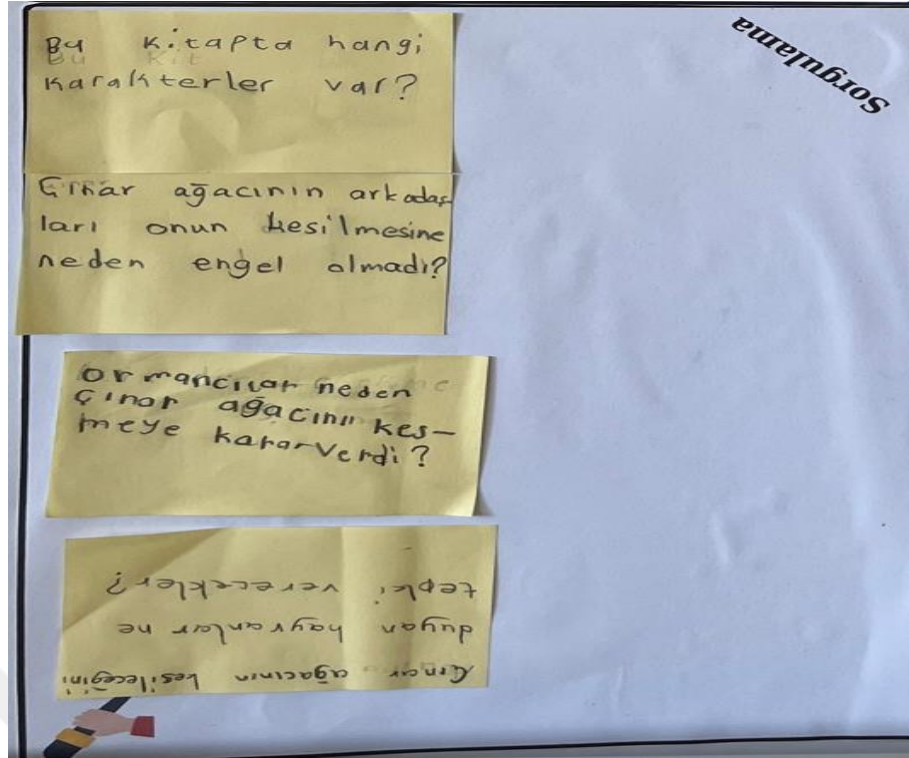
Sorgulama Stratejisine Yönelik Grup Etkinlik Kâğıdı – 9. Oturum



Tahmin Etme Stratejisine Yönelik Grup Etkinlik Kâğıdı – 9. Oturum



Açıklama Stratejisine Yönelik Grup Etkinlik Kâğıdı – 20. Oturum



Sorgulama Stratejisine Yönelik Grup Etkinlik Kâğıdı – 20. Oturum

Etkinlik kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin stratejilere yönelik uygun ve nitelikli örnekler oluşturdukları görülmektedir. Oluşturdukları cümlelerde her bir strateji için kullanılması gereken kalıp cümle ve ifadelere yer verdikleri ise dikkat çeken olumlu bir durumdur.

“**Etkileşim**” temasında yer alan bir diğer kod ise “**yardımlaşma**”dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E1: Ben hep İbrahim Halil ile konuştum. Ona sordum. Bazen anlayamıyordum. O bana hep anlattı. Bu sayfada bunu demek istiyor diye.

E3: Öğretmenim bazen söylediklerinizi Zeynep’ten yardım alarak yapıyordum. Hangisini kullanacağımı unutuyordum. O diyordu bana özetlemeyi böyle yapacaksın diye.

K8: Ama bazen yardım istiyordum. Benim bilmediklerimi başkası biliyordu. Bazen de bana soruyorlardı cümle yazarken. Ben de onlara cümleyi nasıl yazacaklarını söylüyordum.

E10: Şey...Ben hatırlayamıyordum. Hani tahmin ederken söylüyorduk ya. Cümleye başlarken. İşte onları bana Enes söylüyordu. Çok yardım etti.

“Yardımlaşma” kodu kapsamında öğrenciler oturumların belirli aşamalarında birbirleri ile yardımlaştıklarını, birbirlerinin öğrenmelerine olanak sağladıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Palinscar ve Brown (1984)’un KÖS’ü dayandırdığı kuramlardan biri olan işbirlikli öğrenmeyi doğrular niteliktedir.

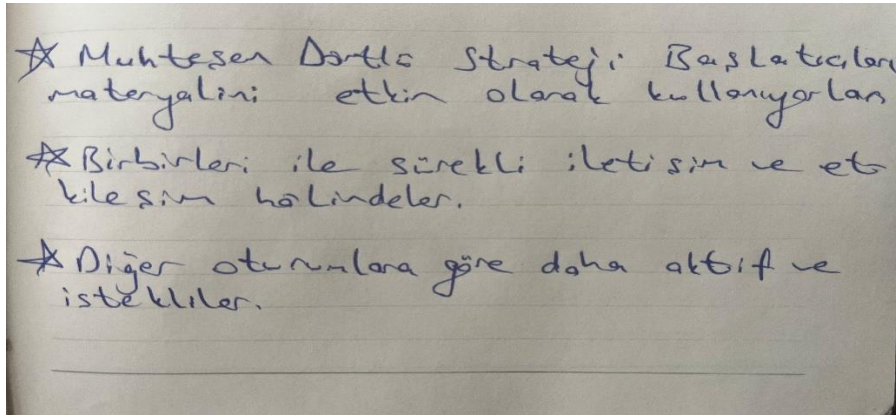
“Etkileşim” temasında yer alan bir diğer kod ise “**öğrenci-öğrenci etkileşimi**”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E6: Öğretmenim önceden arkadaşlarımla birlikte hiç bu kadar vakit geçirmemiştim. İu onlarla birlikte kitap okumak, etkinlik yapmak çok güzel oldu.

K7: Kitabın ne dediğini anlamak için hep arkadaşlarımla konuştum.

K1: Öğretmenim ben önceden kimseyle çok konuşmazdım. Ama bu öğrettiklerinizi yapmak için arkadaşlarımla konuşmaya başladım. O hikâye haritası vardı ya. Eylülle konuşarak yaptım onu. Sonra teneffüste Eylül ile oyun oynamaya gittim.

Belirtilen ifadelerden görüldüğü üzere öğrenciler arasında gerçekleşen iletişim ve etkileşimin birçok olumlu yansımaya sebep olduğu görülmektedir. Bu ifadeleri destekleyen bir diğer bulgu ise araştırmacı notlarıdır. Araştırmacı, öğrencilerin metin işleme sürecinde önceki oturumlara kıyasla birbirleri ile olan etkileşimlerini artırdıklarını not almıştır.



Araştırmacı Notu - 10. Oturum - 28.03.2024

“Etkileşim” temasında yer alan bir diğer kod “**ortak fikirde buluşma**”dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E4: Mecbur grupça karar vermemiz gerekiyordu bazen. Biz de hangi stratejiyi yapacağımıza karar veriyorduk sonra da başlıyorduk.

K5: Hepimiz başka bir şey diyordu. Siz zamanınız azalıyor çocuklar deyince biz heyecanlanıyorduk. Sonra hemen ne yazacağımıza ne çizeceğimize karar verdik hızlıca.

K6: Zeynep çok iyi söylüyordu. Benim söylediklerimi kabul etmiyorlardı ama. Biz de en güzel hangisiyse onu kabul ediyorduk.

E1: Öğretmenim bazen gruptakilerle anlaşılamıyorduk. Strateji küpünde soru işareti geliyordu. Ben tahmin edelim dedim. Musab sorgulama dedi. Onun istediği oldu.

K1: Grup olunca ben hemen kitaba yakın oturuyordum. Sayfayı çevirecem ya. Sen diyordun sırayla çevirebilirsiniz. Sonra diyorlardı birini seçelim. Hep o çevirsin.

İfadelerde görüldüğü üzere **“ortak fikirde buluşma”** kodu için olumlu ve olumsuz görüşler yer almaktadır. Grup çalışmaları, bireysel çalışmalarla karşılaştırıldığında öğrencilerin daha fazla iletişim ve etkileşim kurmasını içermektedir. Bu durum birtakım çatışmaların yaşanmasını da kaçınılmaz hâle getirmektedir. Fakat öğrencilerin ortak bir fikirde buluşmakta zorlansalar bile bir şekilde bu durumun üstesinden gelerek sürece devam ettikleri görülmektedir.

“Etkileşim” temasında yer alan bir diğer kod **“gürültülü ortam”**dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K7: Öğretmenim keşke hep olsa. Ama hani grup oluyorduk ya. Kitabı okurken anlamak için örnekler buluyorduk. Bazen çok ses geliyordu. Herkes bir şeyler söylüyordu. O zaman odaklanamıyordum.

K5: Erkekler çok konuşunca ben sinirleniyordum. Hatta Bünyamin’le aynı grupta olmak istemiyordum öğretmenim. Hiç susmuyordu.

K3: Bulduğumuz örnekleri sırayla söylemek güzeldi. Ama öğretmenim şey çok ses de oluyordu. Iı gürültü olunca kızardınız ama hiç kızmadınız. Konuşabilirsiniz dediniz.

İfadelerde görüldüğü üzere uygulama sürecinde bazı öğrenciler sınıf ortamının gürültülü olduğundan bahsetmiştir. Bu konuya ilişkin farklı söylemlerin bulunmasıyla birlikte genel olarak değerlendirildiğinde oturumlarda fizikî atmosferin zaman zaman gürültülü olduğunu söylemek mümkündür. KÖS, genel yapısı itibarıyla öğrencilerin sözel ifadeler yoluyla tartışmaları sonucunda okuduğunu anlamasına olanak sağlayan bir strateji olduğundan bu durumun normal olduğu düşünülebilir. Konuya ilişkin video kayıtları tekrardan gözden geçirildiğinde fizikî ortamın gürültülü olduğu durumlar genellikle

öğrencilerin gruplara ayrıldığı, liderlik ve yürütücülüğü kendilerinin üstlendiği oturumlar (14.oturum – 18.04.2024), (18.oturum – 06.05.2024) olduğu belirlenmiştir.

“Etkileşim” temasında yer alan bir diğer kod **“öğrenci-öğretmen etkileşimi”**dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E10: Öğretmenim siz hep söylediniz. Çocuklar şöyle yapın böyle yapın diye. Hep bize anlattınız. Yine soranlar oldu, yine anlattınız.

E7: Siz hepimize tek tek soruyordunuz. Sonra biz düşünüp cevap vermeye çalışıyorduk.

K5: Sen hepsini anlattın öğretmenim. Yoksa öğrenemezdim stratejilerin hiçbirini.

K8: Bilmediğim bir şey olunca sen daha iyi biliyordun. Onun için sana soruyordum. Senden öğrenip arkadaşlarıma ben diyordum.

Yukarıda belirtilen ifadelere bakıldığında oturumlarda öğretmen-öğrenci etkileşiminin yüksek düzeyde olmasının öğrenciler için faydalı durumlar oluşturduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin oturumların her aşamasında yüksek düzeyde olmasına rağmen sadece altı öğrencinin bu konuya dikkat çekmesi düşündürücü bir durumdur. Bu durum, araştırmacının aynı zamanda öğrencilerin sınıf öğretmeni olması yönüyle açıklanabilir. Şöyle ki sınıf ortamında eğitim faaliyetleri öğretmen liderliğinde gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu durumun farkında olduklarından ve uygulama sürecinden bağımsız olarak öğretmeni ile sürekli iletişim hâlinde olduklarından dolayı yapılan görüşmelerde tekrardan bu konuya değinmemiş oldukları düşünülebilir.

“Etkileşim” temasında yer alan bir diğer kod **“iletişim kopukluğu”**dur. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

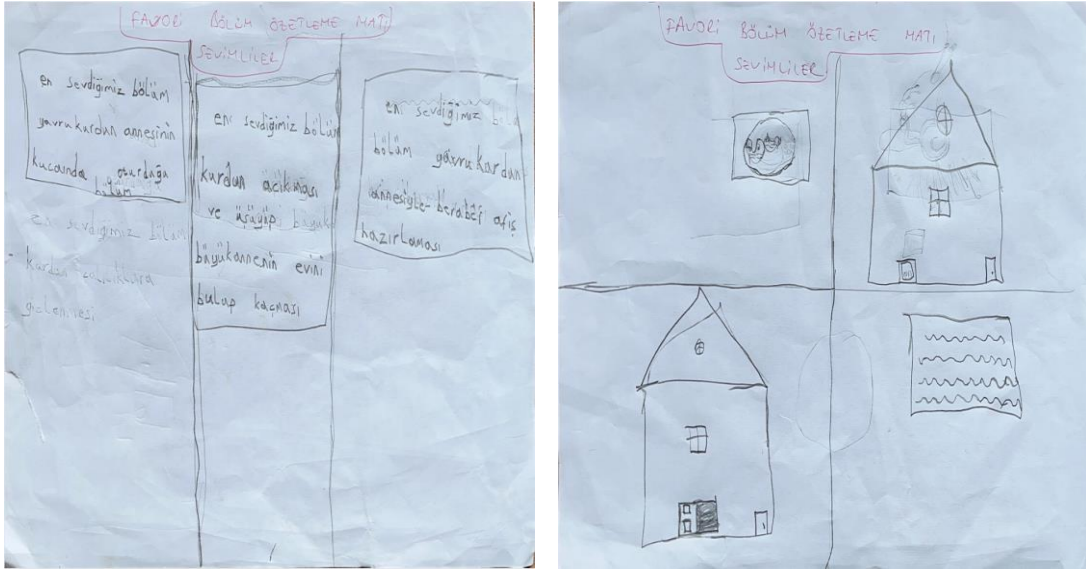
K1: Hani siz örnek veriyordunuz ya. Bide bize kitabı okuyordunuz. Seslerden dolayı sizi duyamıyordum. O zaman sizi anlamadığım için hiçbir şey yapamıyordum.

Araştırmacı: Yani gürültüden dolayı iletişim kurmakta zorlandığını mı söylüyorsun?

K1: Evet öğretmenim. Gürültüden hepsi.

K4: Bazen birbirimizi anlamıyorduk ki. Öyle olunca herkes kendi yapıyordu örneğini.

E6: Diyelim özetleme grubuyuz. Soruyordum ilk önce nolmuştu diye. Onlar kendi yazsınlar diye bizi dinlemiyorlardı.



Favori Bölüm Özetleme Matları -13.oturum - 16.04.2024

“Etkileşim” temasında yer alan bir diğer kod “işbirlikli öğrenme”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K9: Sadece siz öğretmediniz ki. Birbirimizden de öğrendik öğretmenim. Şey, ben kelimenin anlamını bulmayı bilmiyordum. Hacer dedi ki sayfada resimler varsa onları incele, ipucu bul. Öyle yaptım.

E1: Hani hani grup oluyorduk ya. Ben o zaman çok konuşamıyordum hep dinliyordum. Sonra arkadaşlarımı dinledim öğrendim.

E4: Ben çok gösterdim Musaba. Kitabın konusunu tahmin ediyorduk ya. Kitap ayracından göstere göstere öğrettim.

İfadelerde görüldüğü üzere öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Grupla yapılan çalışmalarda bireysel sorumluluğun yanı sıra grupla sorumluluk paylaşımı daha önemlidir. Farklı nitelikler barındıran birçok kişi grup olma yoluyla biraraya gelmiştir. Etkinliklerde her grup üyesinin görev alması gerekmektedir. Aynı zamanda grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumludur (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016). Buradan hareketle elde edilen bulgu, KÖS ve işbirlikli öğrenme kuramının amacı ve içeriğiyle örtüşmektedir.

Uygulama sürecinin öğrenci görüşlerine göre analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema “okuma”dır. Bu temada öğrencilerin görüşleri doğrultusunda “okuduğunu anlama”, “akıcı okuma”, “okuma motivasyonu”, “okuma sevgisi”,

“kendini yetersiz hissetme”, “görsel okuma” olmak üzere 6 kod bulunmuş olup sıklıklarıyla birlikte Tablo 4.7.2’de yer verilmiştir.

Bu kısımda “Okuma” temasını yansıttığı düşünülen kodlar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7.2. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Okuma	Okuduğunu anlama	20
	Akıcı okuma	15
	Okuma motivasyonu	11
	Okuma sevgisi	6
	Kendini yetersiz hissetme	6
	Görsel okuma	5
Toplam		63

Bu doğrultuda “okuduğunu anlama” kodunu yansıttığı düşünülen ifadelerin bir kısmına yer verilmiştir.

K4: Ben anlayamıyordum öğretmenim. Zaten dedin ya okuduğunuzu anlamamız için etkinlikler yapacağız diye. Artık anlıyorum. Anlamak için öğrettiklerini de yapıyorum.

E7: Şey ıı, bence okuduğunu anlamam gelişti. O yaptıklarımızı geçen gün denedim. Az anlıyorum ama artık yine de anlıyorum.

K8: Öğretmenim ben zaten okuduğumu anlıyordum. Ama kaç kere okuyordum anlamak için. Şimdi bazı yerlerde durup kendi kendime sorular soruyorum, özetliyorum anlamak için. Aklımda daha çok kalıyor.

E10: Şey öğretmenim...Artık okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum.

E11: Önceden sadece okumaya çalışıyordum. Şimdi artık okuduklarımı anlamaya çalışıyorum.

E9: Öğretmenim sen hep diyordun bize. Çocuklar okuduğunuzu anlamaya çalışın diye. Ben artık anlamaya çalışıyorum ama zor biraz.

Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin tamamının KÖS temelli uygulama süreci sonrasında okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu noktada kendi özdenetimlerini yapması ve bunun farkında olması önemli bir husustur. En az bunun kadar önemli bir başka durum ise öğrencilerin okumaya ve anlamaya karşı bakış açılarında meydana gelen değişimdir. Öğrencilerin bir kısmı okuma eylemini anlamak amacıyla değil de yalnızca belirtilen harf ve sembollerini seslendirmek amacıyla okuduklarını belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Okuduğunu anlamanın önemini ve okuduğunu anlamanın eğlenceli yollarını görmeleriyle birlikte bu düşüncelerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları bu yönüyle Öksüz (2023) ile örtüşmektedir. Öksüz (2023) çalışma grubunu oluşturan papağan okuyucu tanısı almış öğrencilerin bir metni anlamak yerine kısa sürede bitirmeye odaklandıklarını ifade etmiş olmakla birlikte KÖS temelli uygulama sürecinin ardından katılımcıların görüşlerinin değiştiğini vurgulamıştır.

“Okuma” temasında yer alan bir diğer kod “akıcı okuma”dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K3: Bir de şey öğretmenim. Geçen gün yine grup olmuştuk. Kitap okuma sırası bendeydi. Halime bana dedi ki sen artık daha hızlı okuyorsun.

E6: Ben normal okuyordum. Sizin kitapları okurken nasıl okuduğunuzu gördüm. Artık ben de dikkat ederek okuyorum.

Araştırmacı: Neye dikkat ediyorsun mesela?

E6: Demiştiniz ya işte noktaya, virgüle.

E10: Zaten şimdi de hızlı okuyamıyorum. Ama yavaş okusam da yanlış okumamaya çalışıyorum.

K8: Ben en çok şeye seviniyorum öğretmenim. Abim bana hızlı okumaya çalışıyorsun. Kelimeleri yanlış okuyorsun diyordu hep. Sen de öyle diyordun. Artık acele etmiyorum. Kelimeleri doğru okumaya çalışıyorum.

Yukarıda belirtilen ifadelerle bakıldığında öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı, vurgu ve tonlama, noktalama işaretleri gibi akıcı okuma bileşenlerine yönelik gelişim

kaydettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu araştırmanın nicel bulguları ile örtüşmekle birlikte Juhkam ve diğerleri (2023)'nin bulguları ile de örtüşmektedir.

“Okuma” temasında yer alan bir diğer kod “okuma motivasyonu”dur. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K1: *Hani siz bize kitap getiriyordunuz ya. Karşılıklı öğretim yapacağız diye. Ben yine kitap okuyacağız diye çok heyecanlanıyordum.*

K7: *Okuduğumuz her kitapta yeni şeyler öğrendik. Keşke hep devam etsek. Belki yine öyle okuruz öğretmenim.*

E2: *Ama ben o kitaplardan okumak istiyorum. Bize verdikleriniz farklı.*

E9: *Bize hep aferin dedin. Kendimi mutlu hissettim kitapları okurken.*

Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak KÖS temelli metin işleme süreçlerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Ana dilleri eğitim dilinden farklı olan öğrenciler okuma becerilerinde sorun yaşadıkları için bunun neticesinde okumaya yönelik düşük motivasyon gösterme eğilimindedirler. İlgili araştırmanın amaç ve gerekçelerinden biri de düşük okuma motivasyonuna sahip olan ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmaktır. Huang ve Yang (2015) ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, KÖS temelli okumalar sonucunda katılımcı öğrencilerin artık ikinci dil olarak edindikleri İngilizce diline yönelik okuma motivasyonlarının arttıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ise nicel verilerin analizi neticesinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı görülmekle birlikte nitel bulguların da elde edilen gelişimi destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Her iki araştırmanın verileri bu yönüyle örtüşmektedir.

“Okuma” temasında yer alan bir diğer kod “okuma sevgisi”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E10: *Öğretmenim ben kitap okumayı sevmiyordum. Sınıfa getirdiğiniz kitapları okuyunca artık okumayı sevmeye başladım.*

K5: *Bizim ders kitaplarımız da böyle olsa evde onları okurdum.*

E5: *Ben tek çok yavaş okuyorum. Grup olunca kitabı onlarla birlikte okuyorum. O zaman okumayı çok istiyorum, seviyorum.*

K7: *Öğretmenim ben zaten okuma seviyorum. Ama Zeynep’le aynı grupta olunca daha güzel okuyup anlıyorum.*

Yukarıda belirtilen ifadelere bakıldığında gerçekleştirilen uygulama süreci sonucunda öğrencilerin okuma sevgisi kazandıklarını veya okuma sevgi düzeylerini artırdıklarını söylemek mümkündür. Fakat öğrencilerin ifadelerine bakıldığında okuma sevgisini kazanmalarına etki eden faktörlerin farklı olduğu görülmektedir. K5, E10, E8, E9 uygulama sürecinde kullanılan kitaplardan dolayı okuma sevgisi kazandığını ifade ederken E5, K7 ve E11 yapılan grup çalışmaları neticesinde okuma sevgisi kazandığını ifade etmişlerdir.

“Okuma” temasında yer alan bir diğer kod **“kendini yetersiz hissetme”**dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E11: *Ben hiç okumak istemedim. Ben okuyunca bana çok yavaş okuyorsun dediler. Belki şimdi okurum ama o zaman hiç isteğim yoktu.*

E10: *Öğretmenim ben okumayı seviyorum ama yavaş okuyorum. Bide yanlış okuyunca iyice kötü oluyorum.*

K2: *Bana herkes çok sessiz okuyorsun diyordu. Hatta sen de öyle dedin öğretmenim. Sesli okuyunca yanlış okurum benimle dalga geçerler diye okumak istemiyorum.*

E7: *Ben okuyacağım zaman herkes bana bakıyordu. Oku diye. Hatta beni beklemeden sıra bendeyken Ayşegül aldı okudu. O yavru kurdun yazdıklarını. Yavaş okuyorum diye.*

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında öğrencilerin bir kısmı kendilerini okuma becerisi alanında yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Uygulama sürecine yönelik video kayıtlar incelendiğinde (13. Oturum - 16.04.2024) okuma becerisi alanında kendini yetersiz hisseden öğrencinin (E7) metin işleme sürecinde kopukluk yaşadığı görülmüş ve öğrencinin ifadesi doğrulanmıştır. İlgili oturum esnasında çekilen fotoğraflar da incelenmiş olup ilgili grubu temsil eden fotoğrafa aşağıda yer verilmiştir.



13. Oturum - 16.04.2024

E7, sol üst köşede bulunan ve sarı tişört giyen öğrencidir. Öğrenciler oturumlarda görselde görülen oturma düzeni ile oturmaktadır. Oturum gereği her öğrenciye görev dağılımı verilmiştir. Öğrenciler arkadaşları ile olan sosyal ilişkileri doğrultusunda grup çalışmalarında yakınlık kurabilmekte veya gruptan bağımsız hareket edebilmektedir. E7, bulunduğu gruptaki öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde sorun yaşayan bir öğrencidir. Bu durum K1'in uygunsuz söz ve davranışları sonucunda E7'nin kendini yetersiz hissetmesine yol açmıştır. Fakat araştırmacının süreç içerisinde yaşananları fark etmediği ve dolayısıyla herhangi bir müdahalede bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun uygulama sürecine yansıyan olumsuz bir örnek teşkil ettiği görülmektedir. Bu ve benzeri çatışmaların grup çalışmalarında yaşanmasının kaçınılmaz bir durum olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların öğrencilere doğru yönerge vermeleri gerektiği ve grupları daha dikkatli gözlemlemeleri gerekmektedir.

“Okuma” temasında yer alan bir diğer kod **“görsel okuma”**dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E3: *Ben sadece yazıları okuyordum. Ama sınıfta yaptıklarımızla kitabın resimlerine bakarak da tahmin edebileceğimi öğrendim.*

K8: *Hep diyordunuz öğretmenim. Yazı kadar resimler de önemli diye. Kitabın dış kapağındaki resimlere bakarak bile kitabın konusunu tahmin edebiliriz.*

E4: *Hani bir kitap vardı ya. Hah hatırladım. Koca Roni. O kitapta bir kelime vardı. Akıllı Mini bant getiriyordu. Kelimenin bant demek olduğunu resimden anlamıştık. Hiç unutmuyorum.*

K2: *Öğretmenim bazen yazılar çok uzun oluyordu. Onları okuyamadığım zaman bende resimlere bakıyordum.*

K7: *Siz okuduğunuzda ben yazıları takip etmiyordum. Resimlere bakıyordum. Zaten resme bakınca da okumuş gibi oluyordum sanki.*

Yukarıdaki ifadelerine bakıldığında KÖS temelli gerçekleştirilen metin işleme süreçlerinde öğrencilerin görsel okuma yaptıkları söylenebilir. Resimli çocuk kitapları belirli bir yazı-görsel oranına sahiptir. Aynı zamanda kitaplarda yer alan görseller metinle uyumlu ve ilişkili bir yapıya sahip olmakla birlikte öğrencilerin anlamalarını da destekler niteliktedir. Bu kapsamda öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler oluştururken görsellerden faydalandıkları (E3, K8, E4) ve yazılı metni okumakta zorlandıkları durumlarda görselleri inceledikleri (K2), araştırmacı metni sesli olarak okurken K7'nin yazılı metni takip etmek yerine araştırmacıyı dinleyip aynı zamanda anlamasını desteklemek adına ilgili görselleri incelediği belirtilmiştir.

“Karşılıklı Öğretim Stratejisi” temasını yansıttığı düşünülen kodlar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7.3. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Karşılıklı Öğretim Stratejisi	Eğlenceli	12
	Eğitici	10
	Stratejilerin zor olması	10
	Farklı bakış açısı kazanma	5
	Uzun zaman alması	5

Sıkıcı	4
Toplam	46

Bu doğrultuda ilk olarak “**Eğlenceli**” kodunu yansıttığı düşünülen ifadelerin bir kısmına yer verilmiştir.

K8: Bize öğrettiğiniz strateji. Hem de çok eğlenceliydi. Keşke hep devam etsek.

E10: Ben tahmin edici keloğlan olmayı çok seviyordum. Ama öğretmenim hepsi güzeldi. Çok keyfettim.

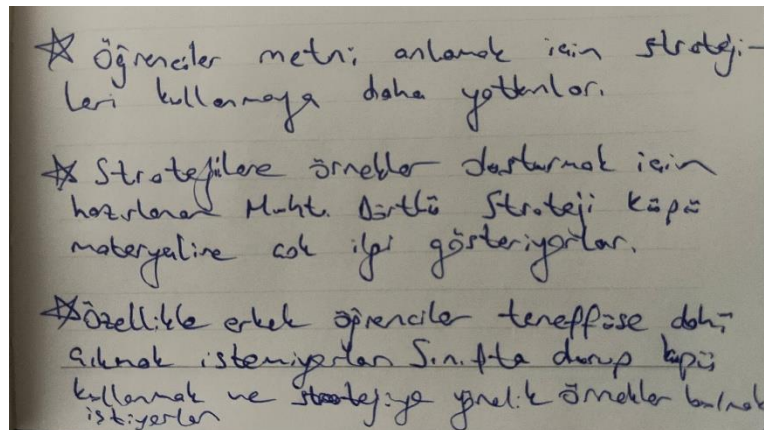
E1: Diğer derslerde de yapsak olur mu öğretmenim. Çok güzeldi eğlenceliydi çünkü. Diğer dersleri de anlarız.

K6: Diğer sınıftaki arkadaşım Zehra bile çok merak etti. Şey yaptım. Yaptıklarımızı ona anlattım ben. Hep eğlendik dedim.

E4: Tahmin etme en güzeliydi. Sürekli tahmin ediyordum. Ohh kafama göre eğleniyordum.

K3: Benim için çok eğlenceli geçti öğretmenim. Siz zaten hep bize şakalar yapar eğlendirirdiniz. Ama bunda hem öğrendik hem eğlendik.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında KÖS temelli okuma süreçlerinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından eğlenceli bulunduğu, süreç boyunca keyif aldıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmacı notlarında bu bulguyu destekler nitelikte bulgular yer almaktadır. Müdahale programının uygulanması öncesinde erkek öğrencilerin teneffüs ziliyle birlikte dışarıya çıkmak için birbirleriyle yarıştıkları genel olarak gözlemlenen bir durumdur. Fakat müdahale programını içeren belirli oturumlarda öğrencilerin teneffüse çıkmayıp etkinliklere devam etmek istedikleri araştırmacı notlarından biridir.



Araştırmacı Notu - 14. Oturum - 18.04.2024

“Karşılıklı Öğretim Stratejisi” temasında yer alan bir diğer kod **“eğitici”**dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E1: Öğretmenim stratejilerden çok şey öğrendim ben. Öğrendiklerimizi her yerde uygulamalıyız.

K4: Stratejileri bize öğrettiniz. Biz de stratejileri kullandık. Stratejilerle kitabın konusunu bile bulabiliyorduk.

E8: Karşılıklı öğretimi öğrendik. Karşılıklı öğretimi, basamaklarını...Basamakları kullanarak kitaplardaki bilgileri öğrendik, anladık.

K6: Karşılıklı öğretimi kullandık. Sonra bilgi veren kitaplar vardı. O bilgiler basamakları kullanarak aklımıza geldi.

E2: Meşe ağaçları kaç yıl yaşar?

Araştırmacı: Hatırlamıyorum. Kaç yıl yaşar?

E2: 500 yıl. Ulu Meşeyle Bir Yıl kitabında söylemiştin. Tahmin ettik, ettik sonra sen söyledin unuttun mu? Önce sorguladık, sonra tahmin ettikde öğrendik.

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında öğrencilerin KÖS sayesinde birçok bilgi edindikleri, stratejileri kullanarak bilgiye ulaştıkları görülmüştür. Buradan hareketle KÖS’ün uygulama sürecinde eğitici bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Öğrenciler tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme basamaklarını kullanarak resimli çocuk kitaplarında yer verilen bilgilere ulaşmışlar ve bu stratejileri diğer derslerde de kullanabileceklerini araştırmacıya belirtmişlerdir. KÖS’ün eğitici bir rolünün olmasına yönelik elde edilen bulgular bu yönüyle Aktas (2023) ile örtüşmektedir.

“Karşılıklı Öğretim Stratejisi” temasında yer alan bir diğer kod **“stratejilerin zor olması”**dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K1: Açıklama çok zordu öğretmenim. Hep ipucu bul dediniz. Bazen bulamıyordum. Belki tahmin etme gibi kolay olsaydı her şeyi açıklardım.

E11: Ben özetliyordum ama çizerek özetleme yapamadım. Bana zor geliyor.

K6: Öğretmenim ilk anlattığınızda ben korktum. Dedim ben yapamam. Stratejiler zordu. Sonra alıştım ama bazen yine zor oluyor özet yapmak.

Araştırmacı: Neden?

K6: Özet yapmak için ilk önce neler olmuştu onları unutuyorum. Ama kelimeleri hatırlayınca kolay yapabiliyorum. Birde kitaplarda resim olmuyor. Resim olsa aklıma daha çok gelir. Kolay özetlerim. Okuduklarımızın her sayfasında resim vardı.

E5: Zordu öğretmenim. Hadi sorgulayalım birlikte dedin. Ne soracağım, nasıl soracağım unutuyordum.

E8: Bence en zoru özetlemeydi. Özetlerken kullanacağımız kalıp ifadeleri biliyorum.

Araştırmacı: Nelerdi sıralayabilir misin?

E8: Evet. İlk önce, sonra, ı daha sonra, en sonra yok, en sonunda.

Araştırmacı: Eee bak biliyormuşsun işte. Nesi sor o zaman?

E8: Cümleleri aklımda tutamıyorum. Bazen olayların sırasını karıştırıyorum.

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında öğrencilerin KÖS'ün belirli aşamalarını zor buldukları, uygulama esnasında zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin (E11, K6, E8, K9, E3) özellikle özetleme stratejisinde zorlandıkları görülmekle birlikte bulgular bu yönüyle Aktas (2023), Kula (2018), Oczkus (2018) Öksüz (2023), Utami (2013) ve Ruangprasertkun (2022) ile örtüşmektedir. Yapılan çalışmalarda, katılımcı rolündeki öğrencilerin özetleme stratejisine yönelik örnekler sunmak için metni akıllarında tutmakta zorlandıkları aktarılmıştır.

“Karşılıklı Öğretim Stratejisi” temasında yer alan bir diğer kod **“farklı bakış açısı kazanma”**dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E2: Yok öyle değil. Kitapta bir şey oldu diyelim. Tahmin etmede başka bir şey yapıyorsun. Sorgulamada başka bir şey. Böyle olunca her şeyi farklı farklı düşünüyorsun.

K5: Öğretmenim ıı artık şey. Tek bir şey düşünmüyorum. Her şeyi düşünüyorum. Her şey olabilir gibi bakıyorum kitapların bir sonraki sayfasında.

K7: Gördün öğretmenim. Herkes çok sevdi. Güzeldi. Hepimiz aynı sayfaya bakıp aynı resme bakıp farklı şeyler söyledik.

K8: Stratejiler sayesinde artık olaylara daha farklı bakıyorum öğretmenim. Her açıdan düşünüyorum.

Öğrencilerin ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda KÖS'ün öğrenciler üzerinde farklı bakış açısı kazandırma etkisi olduğu söylenebilir. KÖS, teorik yapısı gereği olaylara tek yönlü bakmayı değil de birden fazla yönleriyle ele almayı içermektedir.

Aynı sayfada, aynı metin ve aynı görsel üzerinde dört farklı stratejiyi kullanma fırsatı sunarak bireyin olayları farklı yönleriyle anlamasına olanak sağlar (Oczkus, 2018). Buradan hareketle öğrencilerin metin işleme sürecinde KÖS'ü kullanmalarıyla birlikte olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları ve olayları çok yönlü olarak ele almaları sağlanabilir yorumunu yapmak mümkündür.

“Karşılıklı Öğretim Stratejisi” temasında yer alan bir diğer kod **“uzun zaman alması”**dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E11: Ben bazen yeter diyordum. Hep konuşuyorlar hep konuşuyorlar. Zaten kaç ders sürüyor. Sen hep konuşturdun. 3 dersimiz gidiyor. 2 derste bitir öğretmenim.

E7: Tek şey oldu. Yavaş. Daha hızlı bitseydi. Çok dersimiz gitti. Dışarıda kitap okusaydık, kütüphaneye gitseydik. Hani youtubedan masal açıyordun bize. Onu özledim.

E3: Bazen çok uzun sürdü. Oku oku bitmedi. Her sayfada durup örnek yapmasak çabuk biterdi.

E10: Kitabı bitirene kadar çok zaman gidiyordu.

K1: Bazen uzun sürüyordu. Türkçe dersinde yapacağız demiştin. 3 ders peş peşe yapıyorduk.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında öğrencilerin bir kısmı oturumların uzun zaman aldığına dair görüş belirtmişlerdir. Bu durum anlaşılır kabul edilmekle birlikte ilgili bulgular Utami (2013) ile örtüşmektedir. Utami (2013), KÖS temelli oturumlarının her birini kırk dakikalık olmak üzere 4-6 ders aralığında sürececek şekilde tasarlamıştır. Oturumlara yönelik görüş bildiren katılımcıların neredeyse tamamı sürecin uzun zaman aldığına değinmiştir. Bu araştırmada ise oturumların her biri kırk dakikalık 3 dersten oluşacak şekilde planlanmış ve herhangi bir aksi durum yaşanmadığı müddetçe belirtilen sürenin dışına çıkılmamıştır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda çalışma grubunu oluşturan yirmi öğrenciden beşinin oturumların uzun sürmesine yönelik görüş bildirmesi anlaşılır kabul edilmektedir.

“Karşılıklı Öğretim Stratejisi” temasında yer alan bir diğer kod **“sıkıcı”**dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E3: Güzeldi öğretmenim ama bazen ben sıkıldım. Karşılıklı öğretim karşılıklı öğretim. Hep aynı.

E9: Biraz devam etmeyelim. Şey...Başka bir şey yapabiliriz. Zaten çok yaptık tahmin etmek, özetlemek.

Araştırmacı: Neden böyle düşündün? Zor olarak mı görüyorsun?

E9: Zor değil öğretmenim. Önce zordu. Sonra öğrendik ama sıkıldım artık.

K1: Sıkılıyordum bazen. Aynı şeyleri yap yap.

E11: Bazen sıkıldım ama. Hep değil.

Yukarıda belirtilen ifadelerinden görüldüğü üzere öğrencilerin bir kısmı KÖS temelli uygulama sürecini sıkıcı bulmuş veya süreçte sıkılmıştır. Bu durum anlaşılır olarak kabul edilmekle birlikte öğrencilerin uygulama sürecinin tamamında değil de belirli oturumlarda sıkıldıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sıkılma nedenlerinin ise KÖS’e yönelik örnek oluşturmak, aynı şeyleri yapmak olduğu görülmektedir. Dikkat çeken bir başka nokta ise oturumların uzun sürdüğünü ve aynı zamanda sıkıcı olduğunu belirten kişilerin hemen hemen aynı öğrenciler olduğu (K1, E3, E11) görülmektedir.

Bu kısımda “**Materyaller**” temasını yansıttığı düşünülen kodlar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7.4. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Materyaller	Eğitici	11
	İlgi çekici ve merak uyandırıcı	9
	Eğlenceli	6
	Zor	5
	Katılımı teşvik etme	3
	Sıkıcı	2
Toplam		36

Bu doğrultuda ilk olarak “**Eğitici**” kodunu yansıttığı düşünülen ifadelerin bir kısmına yer verilmiştir.

E6: *Ben çok şey öğrendim öğretmenim. Geri dönüşüm, atıklar, ıı o yaşlı çınar ağacının hikâyesi.*

K5: *Hani diyordunuz ya. Bazı günler hikâye edici kitap. Bazı günler bilgilendirici kitap okuyorduk. Çernobil kitabı halâ aklımda. Hiç duymamıştım ben nükleer enerjiyi.*

K9: *Muhteşem dörtlü kitap ayracını beğendim. Onu bana versen. Stratejileri onlara bakarak öğrendim.*

E1: *Hikâye küpü, özetleme matı, posterler... Bunlar aklımda öğretmenim. Hepsi güzeldi. Öğrenmemize yardım etti. Sorgulayıcı Sincap mesela. Onu görünce soru soracağımı biliyordum.*

K8: *Normalde etkinlik yaptırıyordun. Yazma, çizme, boyama... Ama her kitap için farklı şeyler yaptık. Sonra kitaplarda bilgiler vardı. Onları öğrendik.*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında KÖS temelli metin işleme sürecinde kullanılan resimli çocuk kitaplarının ve hazırlanan strateji materyallerinin öğrenciler üzerinde eğitici bir rol aldığını söylemek mümkündür. Oczkus (2018) farklı gruplarla gerçekleştirdiği karşılıklı öğretim uygulamalarında materyal kullanımının etkililiği ve materyallerin işlevselliği hakkında önemli bilgiler ortaya koymuştur. Kullanılacak kitapların stratejilere yönelik örnekler oluşturulmasına fırsat tanınması, oluşturulan materyallerin stratejilerin tanıtımında ve uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmesi bunlardan bazılarıdır. Elde edilen bulguların bu yönüyle Oczkus (2018) tarafından ortaya atılan görüş ve düşünceleri destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

“**Materyal**” temasında yer alan bir diğer kod “**ilgi çekici ve merak uyandırıcı**”dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K8: *Öğretmenim bizim böyle eşyalarımız yoktu. Ne güzel şeyler hazırladınız bize. Hepsini tek tek incelemiştim.*

E1: *Hani kitabı okumadan önce dışını inceliyorduk ya. Çok merak ediyordum kitabın içeriğini.*

K4: *Sınıfa getirdiklerin hep güzeldi öğretmenim. Kitap ayracı, şey poster, küp. Bide kitaplar. Elinizde o poşeti görünce heyecanlanıyorduk Hacerle.*

K1: O kitapları yine getir öğretmenim. Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan? kitabın vardı. Yavru kurt çok tatlıydı. Abime bile anlattım.

E6: Kitapları hep merak ediyorduk. Acaba bir sonraki sayfada ne olacak? Sonunda ne olacak?

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşılabacağı üzere oturumlarda kullanılan materyallerin ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir yönünün olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin sürece aktif katılımlarını teşvik etmesine olanak sağladığı söylenebilir. Ayrıca gerçekleştirilen oturumlarda fotoğraf ve video yoluyla kayıt altına alınan veriler incelendiğinde öğrencilerin materyallere yönelik ilgileri ve materyalleri kullanma istekleri tespit edilmiştir.



14.oturum - 18.04.2024



14.oturum - 18.04.2024



5.oturum – 11.03.2024



21.oturum – 16.05.2024

“Materyal” temasında yer alan bir diğer kod “eğlenceli”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K7: *Strateji küpü vardı ya. Havaya atıyorduk. Çok eğlenmiştik o gün ben. Hep ben atmak istiyordum.*

K5: *Kitaplar çok güzeldi öğretmenim. Hepsi çok eğlenceliydi. O Koca Roni kitabı...En sonuna bayıldım.*

E4: *Çok eğlenceli masallar okuduk öğretmenim. Bazılarını önceden biliyordum.*

E9: *Bence güzel oldu. Hem öğrendim hem de oyunlar oynadık eğlendik.*

“**Materyal**” temasında yer alan bir diğer kod “**zor**”dur. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E3: *Özetleme matı, strateji matı zordu öğretmenim. Yaz yaz bitiremedik. Yazıcılardan biri bendim.*

E11: *Kütüphanede Aslan kitabı uzundu, zordu. Siz okurken güzeldi. En son biz okuduk. Nolduğunu biliyordum ama zor bitti.*

K6: *Yazmalı etkinliklerde bazen zorlandım ama.*

E7: *En çok Çernobil kitabı (Çernobil’in Son Çocukları) zordu. Kelimeleri de zordu. Anlamak da.*

E6: *Neyde zorlandım. Yazarken. Örnek bulunca kâğıtlara yazıp mata yapıştırıyorduk. O materyaller bence zor.*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında öğrencilerin bir kısmı materyalleri zor olarak nitelendirmiştir. E3, K6, E6 strateji materyallerini (Favori Bölüm Özetleme Matı, Muhteşem Dörtlülük Özetleme Matı) zor bulurken E7, K6 ve E11 kullanılan resimli çocuk kitaplarını zor bulmuşlardır. Bu durum anlaşılır kabul edilmekle birlikte öğrencilerin zor olarak nitelendirdikleri hususlar dikkat çekmiştir. Yukarıda belirtilen strateji materyalleri yazma becerisi gerektiren materyaller olup öğrencilerin stratejilere yönelik örnekler bulup kâğıda yazmalarını içermektedir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma becerisi yanında yazma becerisinde de sorunlar yaşadıkları bilinmekle birlikte bu durum araştırmanın problemlerinin belirlenmesi aşamasında ele alınmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin bir kısmının yazma odaklı etkinliklerde zorlandıkları kabul edilebilir bir durumdur. Dikkat çeken bir diğer nokta ise E7 ve K6’nın kullanılan kitapları zor bulmasıdır. Öğrencilerin zor olarak nitelendirdikleri kitaplar sırasıyla Çernobil’in Son Çocukları kitabı ve Kütüphanedeki Aslan kitabıdır. E7’nin Çernobil’in Son Çocukları kitabını, kitaptaki kelimeleri ve kitabı anlamayı zor bulması kitabın bilgilendirici metin olmasının yanı sıra öğrencinin konuya ilişkin ön

bilgisinin, ilgi ve isteğinin bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Fakat bu durum kitap seçiminde öğrencilerin ön bilgi, ilgi ve merakının yeterince gözetilmemesi yönüyle araştırmacı adına olumsuz bir durumdur. Öte yandan K6'nın Kütüphanedeki Aslan kitabını zor olarak nitelendirmesinin sebebi kitabın diğer kitaplara göre sayfa sayısının ve yazılı metnin biraz fazla olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Kitap ilk dört oturumda araştırmacı liderliğinde okunmuş olup öğrencilerin kitaba aşina oldukları düşünülmüştür. 24. ve aynı zamanda son olan oturumda Kütüphanedeki Aslan kitabı öğrenci liderliğinde gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Fakat K6 okuma becerisi yönünden sorun yaşadığı için kitabı zor olarak nitelendirdiği söylenebilir.

“**Materyal**” temasında yer alan bir diğer kod “**katılımı teşvik etme**”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E10: *En çok küpleri beğendim. Onları havaya atmak için hep strateji örneği bulmak istedim.*

K5: *Dişim ağrımişti ama Yavru Ahtapot kitabı (Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor) güzeldi. O Nino. Onun için yine devam ettim.*

E1: *Yaptıklarımız güzeldi. Bunları diğer derslerde yapsak onlara da katılımım.*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında uygulama sürecinde kullanılan materyallerin öğrencileri strateji kullanımına ve kitabı okumaya/dinlemeye teşvik ettiğini söylemek mümkündür.

“**Materyal**” temasında yer alan bir diğer kod “**sıkıcı**”dır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E8: *Bazen etkinlikleri yaparken canım sıkılıyordu. Yapmak istemiyordum.*

E11: *Küçük Ağaç kitabı saçmaydı. Belki ağaç büyümek istemiyor. Sevmedim onu sıkıcıydı.*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında E8 uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerden sıkıldığını belirtirken E11 ise kitabın sıkıcı olduğunu ifade etmiştir.

Bu kısımda “**Konuşma**” temasını yansıttığı düşünülen kodlar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7.5. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Konuşma	Kelime hazinesi	9
	Sözlü anlatım becerisi	8
Toplam		17

Bu doğrultuda “**kelime hazinesi**” kodunu yansıttığı düşünülen ifadelerin bir kısmına yer verilmiştir.

E1: Kitaplarda bazen bilmediğimiz kelimeler vardı. Açıklama stratejisiyle onları öğrendik. Birbirimize anlattık.

K5: Kelimeler öğrendik öğretmenim. Yine o kelimeleri sorsan anlamlarını söyleyebilirim sana.

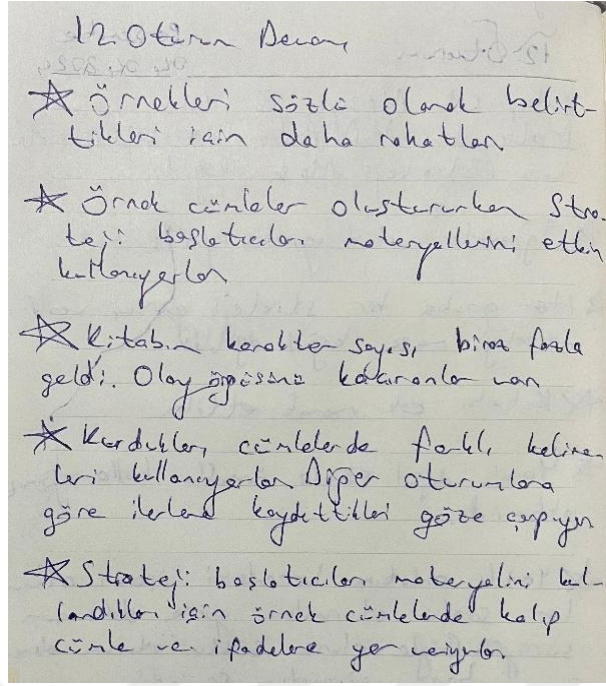
K3: Konuşurken artık daha uzun cümleler kuruyorum. Farklı kelimeleri de kullanıp.

E10: Kitapları okurken anlamını bilmediğimiz kelimeler oluyordu. Anlamadığımız cümleler oluyordu. Onları da öğrendik, anladık.

E4: Stratejilerle kelimeleri tahmin ettik, açıkladık. Hem kelimeleri de öğrendik. Birbirimize sorduk, söyledik.

E2: Arkadaşlarım da kelimelerin anlamını söylüyordu. Bazen bilmediklerim oluyordu. Onlar söylüyordu, öğretiyordu.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında KÖS temelli metin işleme süreçleri sonucunda öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştiğini söylemek mümkündür. Araştırmanın kelime bilgisine yönelik elde edilen nicel bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştiğini destekler nitelikte olan bir diğer bulgu ise araştırmacı notları ve video kayıtlarıdır. Öğrencilerin ilk oturumlarda kendilerini ifade ederken kullandıkları kelime sayısı ve kelime çeşitliliği ilerleyen oturumlarla birlikte arttığı araştırmacı notlarında belirtilmiştir.



Araştırmacı Notu - 12. Oturum - 04.04.2024

Yine video kayıtlar analiz edildiğinde ilerleyen oturumlarla birlikte öğrencilerin daha özgün cümleler kurdukları, farklı kelimeler kullanmaya yatkın oldukları, bilmedikleri kelimeleri öğrenmek için daha istekli ve daha aktif oldukları görülmüştür. Fakat burada dikkat çeken farklı bir nokta ise öğrencilerin kelime bilgilerinin gelişimine etki eden faktörlerin çeşitliliğidir. Öğrencilerin bir kısmı stratejileri kullanarak kelimeleri kendilerinin öğrendiklerini, bir kısmı öğretmenin açıklamasıyla kelimeleri öğrendiklerini belirtirken bir kısmı ise arkadaşları sayesinde yeni kelimeler öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

“**Konuşma**” temasında yer alan bir diğer kod “**sözlü anlatım becerisi**”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

K9: Daha güzel hikâye anlatabilirim. Bana hep diyordun haydi Meryem konuş sen ne düşünüyorsun diye. Artık konuşuyorum.

E2: Sen de gördün öğretmenim. Tahminler ettim, özet yaptım. Sınıftakilere çok anlattım.

K3: Ben anlatacağım zaman cümle kurmakta zorlanıyordum. Şimdi de çok anlatmaya çalışıyorum ama olmuyor. Kendimi anlatamıyorum.

K8: Sürekli cümle kurmaya çalışıyorduk. Gittikçe güzel cümleler söylemeye başladım.

K5: Cümleler kurarken kendimi daha cesur hissediyorum. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında KÖS temelli metin işleme sürecinin öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine olumlu yönde bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte K3 sözlü anlatım becerisine yönelik herhangi bir gelişme olmadığını belirten ifadelerde bulunmuştur.

Bu kısımda “**Yazma**” temasını yansıttığı düşünülen kodlar, öğrenci ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7.6. Öğrenci Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Yazma	Yazılı anlatım becerisi	11
	Kelime hazinesi	4
Toplam		15

Bu doğrultuda “**yazılı anlatım becerisi**” kodunu yansıttığı düşünülen ifadelerin bir kısmına yer verilmiştir.

K8: *Yazarak da özetliyorduk, açıklıyorduk. O zamanlar bazen yazarken zorlanıyordum.*

Ne yazacağım diye düşünüyordum. Sonra alıştım yazarak stratejilere örnekler vermeye.

E3: *Konuşarak stratejilere örnek vermek güzeldi. Ben yazmalı etkinliklerde yazıcı olmak istemiyordum. Yavaş yavaş alışmıştım. Daha rahat yazmaya başladım.*

K6: *Kelimeleri yanlış yazdığımı farkettim. Daha doğrusu gruptakiler söyledi.*

K5: *Yazmayı seviyordum zaten. Ama öyle güzel etkinliklerdi ki. İyice sevdim. Kendimi yazarak da ifade edebilmek güzel.*

E2: *Ben yazarken zorlanıyordum. Ne yazacağımı düşünüyordum.*

E6: *Yazarak stratejilere örnekler bulmak çok güzeldi. Önce yazıyorduk. Sonra yazdıklarımızı sınıfla paylaşıyorduk.*

K7: *Yazma becerilerim gelişti. Yaza yaza kendimi geliştirdim.*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında KÖS temelli metin işleme süreçlerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin strateji örneklerine yönelik etkinlik kâğıtları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

“Yazma” temasında yer alan bir diğer kod “kelime hazinesi”dir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

E6: *Anlamını bilmediğimiz kelimeleri, deyimleri yazıyorduk. Anlamadığımız cümleleri yazıyorduk. Sonra da açıklama stratejisini kullanarak anlamlarını öğrenip yanına yazıyorduk.*

K5: *Yazarak da kelime öğreniyorduk. Sonra cümlelerde onları kullanıyorduk.*

K8: *Anlamını bilmediklerinizi yazın diyordun kâğıtlara. Sonra anlamlarını tahmin ediyorduk, ipucu topluyorduk, açıklıyorduk. Kelimeleri öğreniyorduk.*

E10: *Konuşarak söyleyince bazen anlamını unutuyordum. Ama sen tahtaya yazınca tekrar bakıyordum anlamına. Öyle daha çabuk öğreniyordum kelimeleri.*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında KÖS temelli metin işleme süreçlerinin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara, sonuçların alan yazında yer alan çalışmalarla tartışılmasına ve birtakım önerilere yer verilmiştir.

Düşük düzeyde okuma becerisine, kelime hazinesine ve okuma motivasyonuna sahip, ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin mevcut durumlarının KÖS temelli müdahale programı ile geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

5.1. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Uygulamalar Sonunda Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

KÖS temelli müdahale programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç öğrencilerin son testte daha yüksek oranda okuduğunu anlamaya ulaştığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler KÖS'ü kullanarak gerçekleştirdikleri okumalarda metni anlayabildiklerini, metinde geçen olay örgüsünü daha kolay akıllarında tutabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma kapsamında gerçekleştirilen KÖS temelli okuma çalışmalarının, kullanılan materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Navaie (2018) çalışmasında, KÖS temelli metin işleme süreçlerinde öğrencilerin okuma sürecine dâhil olup öğretmenle ve arkadaşlarıyla sürekli etkileşim hâlinde olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaktan ve birbirlerinin hatalarını düzeltmekten hoşlandıklarını belirten Navaie, bu etkileşim ve iş birliği sayesinde öğrencilerin özgüven kazandıklarını ve okudukları metinleri daha kolay anlamaya başladıklarını vurgulamıştır. Mariam ve diğerleri (2019), KÖS temelli metin işleme süreçlerinde, öğrencilerin metin hakkında kendi aralarında konuşabildikleri, uyum ve iş birliği içerisinde metni anlamak için stratejileri nasıl kullanacaklarını öğrendikleri için okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada öğrenciler arkadaşları ile olan olumlu etkileşim ve yardımlaşmalarının okudukları metinleri anlamalarında kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yapmış oldukları iş birliği neticesinde birbirlerinin öğrenmelerine

de katkı sağladıklarını, okuma çalışmalarını eğlenerek sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar bu yönüyle Palinscar ve Brown'un (1984) öğrenme süreçlerinde iş birliğinin, akran değerlendirmesinin ve grup çalışmasının öneminden bahsettiği çalışmayı doğrular niteliktedir.

Bu çalışmada metin seçimine önem verilmiş olup kitaplar, bilgilendirici veya hikâye edici metin özelliği taşıması yönüyle de dikkate alınmıştır. Bununla birlikte kitapların öğrenciler üzerinde ilgi ve merak uyandırmasına olanak sağlayan içerik ve konuya sahip olmaları da bir diğer ölçüt olarak kullanılmıştır. Akyol ve Başaran (2009), öğrencilerin okudukları metni beğenmeleri ve okuduğunu anlamaları arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlere karşı geliştirdikleri tutumun hemen hemen aynı seviyede olduğu, metin türünden ziyade içerik ve üslubun önemli olduğu da ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır. Oczkus (2018) KÖS temelli metin işleme sürecinde, oturumların her birinde farklı tema ve konuları içeren, bilgilendirici veya hikâye edici metin özelliği taşıyan metinler kullanmanın önemine dikkat çekmiş ve metin seçimini bu doğrultuda gerçekleştirmiştir. Metinlerin seçiminde öğrencilerin ilgi alanlarını göz önünde bulundurmanın öneminden bahseden Oczkus bu sayede öğrencilerin metin işleme sürecine aktif katılım gösterdiklerini ifade etmiştir. Stratejilere yönelik modellemeler yapmanın, örnekleri sesli düşünme yoluyla öğrencilere aktarmanın iskele kurma (scaffolding) açısından önemli olduğuna da değinen Oczkus (2018), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim gösterme gerekçelerini bu gibi faktörlerle açıklamıştır. Ahmadi ve Gilakjani (2012), karşılıklı öğretim uygulamalarının tanıtım ve modelleme aşamalarında aktif dinleyici konumundaki öğrencilerin, sesli düşünme yöntemini kullanan öğretmenleri dikkatle dinlediklerini ve metni anlamak için hangi stratejiyi nerede, ne zaman kullanılacağını öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu sayede öğrencilerin stratejilere kısa zamanda aşına olduklarını ve okuduklarını daha iyi anlayabilir hâle geldiklerini vurgulamaktadır. Ruangprasertkun (2022) ise öğrencilerle gerçekleştirilen KÖS temelli okumalarda stratejilere yönelik kullanılan materyallerin, oluşturulan etkinliklerin onların eğlenerek öğrenmelerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte ders kitapları dışında farklı materyal ve metinlerin kullanımıyla gerçekleştirilen okumaların öğrencilere farklı deneyimler kazandırdığını, stratejilere yönelik örnekler oluşturmada kolaylık sağladığını ileri sürmüştür.

Choo ve diğerleri (2011) modelleme yoluyla KÖS'e öğrencilere kazandırarak metinlerden anlamların nasıl oluşturulacağını ve grup tartışması bağlamında nasıl iş birliği içerisinde çalışılacağını öğretmek için etkili bir alternatif sunmuşlardır. Özellikle bilgilendirici metinlerin kullanılmasıyla İngilizce öğrenen Malezyalı öğrencilerin İngilizce dilinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin öz düzenleme ve izleme becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde strateji kullanımı önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte kullanılan stratejinin karşılıklı öğretim gibi metin işleme sürecinin her aşamasında kullanılabilmesi de önemli bir faktördür. KÖS; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında kullanılan; tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi stratejileri bünyesinde barındıran çok yönlü bir okuduğunu anlama stratejisidir (Palinscar ve Brown, 1984). Karşılıklı öğretimin böyle bir yapıya sahip olması, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkisinin önemli nedenlerinden biri olduğu düşünülebilir.

Yapılan çalışmaların aksine Cooper ve Greive (2009) KÖS'ün ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş, geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemi ile KÖS'ü karşılaştırmıştır. Her iki yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, arasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.2. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Uygulamalar Sonunda Akıcı Okuma Becerilerindeki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

KÖS temelli müdahale programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin ön test ve son test akıcı okuma puanları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamında gerçekleştirilen KÖS temelli metin işleme oturumlarının, kullanılan materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu çalışmada, KÖS temelli müdahale programının uygulanmasıyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir ve elde edilen bulgular, KÖS'ün öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesindeki önemini vurgulamaktadır. Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) KÖS'ün rehberli ve tekrarlı okumayı içermesinden

dolayı okuma ve akıcı okuma üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir (Aktaran, Oddo, Barnett, Hawkins ve Musti-Rao, 2010).

Oddo ve diğerleri (2010), KÖS temelli okuma çalışmalarında öğrencilerin, akran değerlendirme ve öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen tekrarlı okumalar sayesinde akıcı okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Tekrarlı okuma, metni akıcı şekilde okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kez tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 1979). Öğrenciyle bireysel olarak uygulanabildiği gibi küçük gruplar hâlinde bulunan öğrencilerle de uygulanabilir. Tekrarlı okuma, öğrencilerin kelimeleri doğru şekilde tanımlarına katkı sağlamaktadır. Aynı parçanın tekrarlanarak okunması, öğrencilerin okuma oranında ve doğru okumada artış sağlaması açısından fayda sağlamaktadır (Wang, Wu ve Dai, 2016). KÖS, metin işleme süreçlerinde eşli okuma, rehberli okuma, tekrarlı okuma gibi akıcı okuma tekniklerinin uygulanmasına fırsat veren bir strateji olmasıyla birlikte yine bu tekniklerin kullanılmasıyla birlikte bireyin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir katkı sunmaktadır (Oczkus, 2018). Ayrıca Steinle, Stevens ve Vaughn (2022), yapmış olduğu tarama çalışmasında akıcı okumayı geliştirmeyi amaçlayan müdahale çalışmalarının (çoğunlukla tekrarlı okuma yöntemi) yalnızca okuma hızını ve doğruluğu değil, aynı zamanda bazı durumlarda okuduğunu anlamayı da olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Juhkam ve diğerleri (2023) KÖS'ün öğrenme güçlüğü tanısı konulan Estonyalı, üçüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören zihinsel engelli öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen tekrarlı ve sesli okumaların öğrencilerin akıcı okumalarında gelişim kaydetmesinde önemli yeri olduğu belirtilmiştir. Juhkam ve diğerleri (2023)'nin bir diğer araştırma problemi ise uygulama süreci boyunca öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki artışın okuduklarını anlamalarına ne ölçüde katkıda bulunduğunu belirlemektir. Buna yönelik varsayımları KÖS temelli uygulama sürecinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştireceği ve dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceği yönündedir. Fakat elde edilen bulgular neticesinde KÖS'ün deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği, fakat akıcı okuma becerisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde herhangi bir etkide bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Juhkam ve diğerleri (2023) akıcı okuma becerisindeki artış ile okuduğunu anlama arasındaki bağlantı eksikliğini kullandıkları

ölçme aracının niteliklerinden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini sessiz okuma yoluyla değerlendirmişler ve bu sebepten dolayı okuma prozodisini göz önünde bulundurmamışlardır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde metin yerine birbirinden bağımsız kelimeler öğrencilere tek tek okutulmuştur.

Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda (Anderson, 2023; Calet, Defior ve Gutiérrez-Palma, 2015; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2014) prozodinin akıcılık ve okuduğunu anlama arasında bağlantı etkisi oluşturabileceğini belirtilmiştir. Prozodik okuma metni, sözdizimsel ve anlamsal unsurlara dayalı olarak anlamlı birimlere ayırmaya yardımcı olur. Metnin anlamlı birimlere ayrılarak okunması ise okuduğunu anlamayı desteklemektedir (Kuhn ve Stahl, 2003). Juhkam ve diğerleri (2023), uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenciler sesli okuma yapmışlardır. Fakat bu durum öğrencilerin prozodik okumasını geliştirse bile çalışmada kullanılan değerlendirme aracı bu etkinin ölçülmesine olanak sağlamamaktadır. Araştırmacıların gerekçeleri göz önünde bulundurulduğunda bu durumu birden fazla gerekçe ile açıklamak mümkündür. Örneğin öğrenciler kelimeleri hızlı ve doğru şekilde seslendirebilirler fakat kelimelerin anlamını bilmedikleri taktirde ve kelimelerle cümleler arasında anlamlı bağlantılar kuramadıkları taktirde okuduğunu anlama becerileri yine de düşük seviyede olabilir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001). Veya öğrenci zaten yeterli okuma hızına ve doğruluğa sahipse yani akıcı okuma becerisi yeterli düzeydeyse okuma hızındaki artışın artık okuduğunu anlama becerisine katkıda bulunamayacağı ve hatta çok hızlı okumanın okuduğunu anlamayı azaltabileceği ihtimali de düşünülebilir (Rayner, Schotter, Masson, Potter ve Treiman, 2016). Mevcut araştırmanın sonuçları Juhkam ve diğerleri (2023) ile KÖS'ün öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmesi yönüyle örtüşmekle birlikte okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi yönüyle birbirinden ayrılmaktadır.

5.3. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Uygulamalar Sonunda Kelime Bilgi Düzeylerindeki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

KÖS temelli müdahale programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin ön test ve son test kelime bilgisi puanları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda mevcut araştırmanın sonuçları, KÖS'ün ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime bilgilerini ve dolayısıyla kelime hazinelerini

artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kelime bilgisi hem ana dilinde hem de ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme alanındaki birçok kuramcı ve araştırmacı, kelime bilgisi ile ikinci dil öğreniminin arasında güçlü bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir (Lervåg ve Aukrust, 2010; Quian ve Schedl, 2004; Sarani ve Kafipour, 2008; Zhang ve Anual, 2008).

Ahmadi (2012), KÖS'ün öğrencilerin okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma stratejileri yoluyla kelime hazinesini geliştirme üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kelime hazinesinin, EFL (English Foreign Language) ve ESL (English Second Language) öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu belirten Ahmadi, öğrencilerin kelimeleri kolaylıkla öğrenebilmeleri için derslerin daha iyi planlanmasına, kelimelerin öğretiminin bağlam içerisinde yapılmasına dikkat çekmiş ve çalışmasını bu doğrultuda yürütmüştür. Kelime bilgisi, okuduğunu anlamada (Graves, 2016), dil öğrenenlerin başarısında (Beck vd., 2013) önemli bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Todd (2006) KÖS'ün, çalışma grubunu oluşturan dört öğrenciden üçünün kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde gelişim kaydettiği sonucuna ulaşmıştır. Kelime bilgisi, okuduğunu anlama becerileri gelişiminin önemli bir yordayıcısıdır ve dil öğrenen bireyleri birinci dil ve ikinci dil öğreniminde motive etmektedir (Lervåg ve Aukrust, 2010). Guthrie ve Wigfiel (2000)'e göre kelime bilgisi öğrencilerin duyguları üzerinde ana etkindir. Öğrencilerin okuma motivasyonu, onların kelime öğrenmelerini destekleyen ve okuduğunu anlamalarına yardımcı olan bir etkindir. Bu nedenle karşılıklı öğretim aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini ve metinleri okumalarını motive etmek için etkili bir stratejidir.

Mevcut araştırmanın sonuçları Relton (2017) ile kısmî olarak örtüşmektedir. Relton, KÖS'ün İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, okuduğunu anlama becerilerinde ise herhangi bir etkiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak ise 25 oturum olarak planlanan karşılıklı öğretim temelli uygulamaların, araştırmanın gerçekleştirileceği okulun çeşitli kısıtlamaları nedeniyle 6-10 oturum olarak gerçekleştirildiğini öne sürmektedir.

Elde edilen sonuçlar Mandel ve diğerleri (2013)'nin bulgularını desteklemektedir. Araştırmacılar, KÖS'ün öğrencilerin alıcı ve ifade edici kelime bilgilerine olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, KÖS'ün birinci sınıf seviyesinde

öğrenim gören öğrencilerin alıcı ve ifade edici kelime bilgilerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğrencilerin ön bilgileri ile metin işleme sürecinde kullanılan okuma parçalarındaki kelime, cümle ve paragraflar arasında yeni bağlantılar kurmalarına olanak sağlamanın önemini vurgulamışlardır.

Mandel (2007), paylaşımlı okuma (shared reading) ve KÖS'ün öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkisini karşılaştırmış ve KÖS'ün öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar bu yönleriyle mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Paylaşımlı okuma sırasında soru sorma, tartışma başlatma gibi etkinlikler genellikle okuyucu liderliğinde (Whitehurst, 1992; Sénéchal ve Cornell, 1993) gerçekleştirilirken KÖS'deki etkinlikler örnek modellemelerin yapılmasının ardından öğrenciler tarafından yönetilir (Oczkus, 2018). Yapılan araştırmalar metin işleme sürecinde okumaya yönelik etkileşimli yaklaşımların kelime edinimini kolaylaştırabileceğini göstermektedir (Brabham ve Lynch-Brown, 2002). Mandel ise KÖS'ün bu yönüyle paylaşımlı okumaya kıyasla daha fazla etkileşim içerdiğini, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sonucunda yeni kelimeleri daha kolay edindiklerini vurgulamıştır.

5.4. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Uygulamalar Sonunda Okuma Motivasyonlarındaki Son Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

KÖS temelli müdahale programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda mevcut araştırmanın sonuçları, KÖS'ün ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında KÖS'ün okuma motivasyonuna yönelik etkilerini inceleyen çalışmalar, elde edilen bulguları ve sonuçları desteklemektedir.

Okuma motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Mevcut araştırmada KÖS'ün öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırma bu yönüyle Aktas (2023) ile kısmî olarak örtüşmektedir. Aktas (2023) KÖS'ün öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı, dışsal motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktas (2023) KÖS'ün öğrencilerin içsel

motivasyonlarına olumlu bir etkisinin olmamasının nedeni olarak deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde birtakım zorluklarla karşılaştıklarını, özellikle kendi kontrolleri dışında yaşanan nedenlerden (internet bağlantısının kesilmesi vb.) olumsuz anlamda etkilendiklerini belirtmiştir. İçsel motivasyon, bireyin bir etkinliğe katılımının, o etkinliğe duyulan kişisel ilgi ve istekten kaynaklandığını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler okurken mutlu olurlar (Gottfried, 1985) ve okuma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkarak okumaya devam etmek isterler (Wigfield vd., 2016). Dışsal motivasyon ise bireyin etkinliklere katılımının dışsal değerlere ve ödüllere bağlı olduğu fikrini ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyona sahip öğrencilerin kendilerini çevresindekilere kanıtlamak için okuma eylemini gerçekleştirdikleri göz önünde bulundurulduğunda sosyal olarak değer verilen davranışları içselleştirerek kendi değerlerini okuma eylemi ile bütünleştirdikleri görülmektedir (Wang ve Guthrie, 2004). Mevcut çalışmanın uygulama sürecinde yer alan grup çalışmalarının öğrencilerin dışsal motivasyonlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Nitekim çalışmanın nitel bulguları da bu durumu destekler nitelikte veriler sunmaktadır. Öğrenciler ifadelerinde grup çalışmalarından keyif aldıklarını, yardımlaşma ve işbirliği yapmanın, süreç sonunda bir ürün ortaya koymanın kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Yine elde edilen bu sonuçla tutarlı olarak Qutob (2020) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen liseli öğrencilerle yaptığı çalışmasında karşılıklı öğretimin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin karşılıklı öğretim temelli okuma süreçlerinde grup çalışmalarını eğlenceli buldukları, işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaktan keyif aldıkları belirtilmiştir.

Ismail ve diğerleri (2012) çalışmasında KÖS'ün ikinci dil öğrenen öğrencilerin okuma motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmış ve teorik olarak aralarındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Elde ettikleri bulgular doğrultusunda KÖS'ün ikinci dil öğrenen öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışma bu yönüyle Ismail ve diğerleri (2012)'nin ulaştıkları sonuçları doğrular niteliktedir.

5.5. Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan müdahale programının uygulanmasından sonra öğrencilerle KÖS, kullanılan materyaller, uygulama süreci ve oturumlarla ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin görüş ve düşünceleri incelendiğinde grup çalışmalarından keyif aldıkları, işbirliği ve uyum içerisinde okuma yapmayı eğlenceli buldukları, arkadaşları ile yardımlaşmaktan ve fikir alışverişinde bulunmaktan memnun oldukları görülmüştür. Araştırma bu yönüyle Aktas (2023), Bilici ve Subasi (2022), Kosar ve Akbana (2021), Kula (2018), Liu ve Bu (2016), Nugraha (2011), Öksüz (2023), Rawengwan ve Yawiloeng (2020), Ruangprasertkun (2022) ile örtüşmektedir. Karşılıklı öğretim; işbirlikli öğrenmeyi, grup çalışmalarını, karşılıklı fikir alışverişlerini ve metni anlamaya yönelik tartışmaları içeren bir okuduğunu anlama stratejisidir (Palinscar ve Brown, 1984). KÖS'ün yapısı, içeriği ve işleyişi göz önünde bulundurulduğunda literatürdeki çalışmaların olumlu şekilde sonuçlanmasının bir gerekçesi olarak düşünülebilir.

KÖS gereği gerçekleştirilen grup çalışmalarının beraberinde getirdiği bazı zorluklar da bulunmaktadır. Öğrencilerin bazı durumlarda ortak fikirde buluşmakta zorlandıkları, süreç içerisinde genellikle gürültüden kaynaklı olarak iletişim kopukluğu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan iletişim kopukluğunun öğrencilerin metin işleme sürecinde kullanılan etkinlik kâğıtlarına, ortaya çıkan ürün ve materyallere de yansımış olmakla birlikte bu durum metin işleme sürecinde belirli aksaklıkların meydana geldiğini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçların Utami (2013) ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler metin işleme sürecinde bazen birbirleri ile anlaşamadıklarını ve ortak bir karara varmakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Utami bu durumu oturumların uzamasına, öğrencilerin sıkılmaya başlamasına yol açtığı için olumsuz olarak nitelendirmiştir.

Çalışmaya katılan ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda gelişim gösterdiklerini, KÖS'ün okuduklarını daha kolay anlamalarını sağladığını, artık kendilerini anlama konusunda daha özgüvenli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin yapılan nicel analiz sonuçlarının nitel bulgu ve sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Bu bulgulara paralel olarak Kula (2018) tarafından yapılan KÖS temelli okuma çalışmaları sonrasında öğrenciler metinleri daha kolay anlamaya başladıklarını, metni anlamak için artık ne yapacaklarını bildiklerini

belirtmişlerdir. Bakıldığı zaman KÖS, her biri birer anlama stratejisi olan tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejilerinden oluşmaktadır. Bu stratejiler incelendiğinde genellikle tahmin etme; okuma öncesi, sorgulama ve açıklama; okuma sırası, özetleme ise okuma sonrası işe koşulmaktadır. KÖS'ü içeren bu alt stratejilerin okuma sürecinin her aşamasında kullanılmasının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

5.6. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan öneriler aşağıda yer verilmiştir.

5.6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkökul öğrencilerinin ülkemizde ana dil olan Türkçe öğretimi noktasında dezavantajlı oldukları ve bundan dolayı çeşitli sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir. Bu araştırmada KÖS temelli yürütülen okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonlarının artmasında katkı sağladığı görülmüştür. Buradan hareketle KÖS'ün mevcut materyallerle (ders kitapları) dâhi olsa derslerde kullanılması teşvik edilebilir.
- Metin işleme sürecinde kullanılacak metin; içeriği, yapısı, işlevi, uygunluğu gibi özelliklere dikkat edilerek seçildiği takdirde KÖS, disiplinlerarası bir kullanım aracına dönüşmektedir. Bu doğrultuda gerçekleşen metin seçimi ve metin işleme süreci ile birlikte aynı tema üzerinden farklı bağlamlar yoluyla anlamlı öğrenmelere ve üstbilişsel düşünmelere olanak sağlanmış olur. Bu nedenle uygun metnin seçimi ile birlikte KÖS, eğitim-öğretim süreçlerinde disiplinlerarası bir araç olarak kullanılabilir.
- KÖS'ün en önemli basamaklarından biri metin seçimidir. Mevcut araştırmada olumlu sonuçların elde edilmiş olmasının temel sebeplerinden biri, metin seçimine azami dikkat edilmesidir. Ders kitapları, eğitim-öğretim programının işlenmesinde yardımcı kaynak olarak sunulmaktadır. Dolayısıyla program, ders kitaplarında yer verilen metinlerin işlenmesini zorunlu tutmamakta olup öğretmenlere yardımcı olmak ve alternatif sunmak amacıyla ders kitaplarını sınıf ortamına taşımaktadır. Öğrencinin ihtiyacına ve düzeyine uygun farklı metinler seçilerek bu metinler sınıf

ortamına taşınabilir. Bu konuda öğretmenlerin nitelikli metinlere ve kitaplara ulaşmaları için gerekli önem ve hazırlığı yapmaları önerilmektedir.

5.6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada KÖS'ün, öğrencileri okuma sürecinin her aşamasında aktif kılarak okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin akıcı okuma, kelime hazinesi, okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinde gelişim kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenler göz önünde bulundurularak okuduğunu anlama becerisine aracılık etkisi olan değişkenler üzerinden korelasyonel ya da deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenciler ilkokul ikinci sınıf seviyesinde öğrenim görürken KÖS temelli uygulama gerçekleştirilmiştir. KÖS'ün farklı sınıf veya bir sonraki eğitim kademesindeki etkileri ile boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada KÖS, heterojen yapıya sahip kalabalık bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. KÖS her ne kadar akran öğrenimini desteklese de öğrenci grubunun heterojen bir yapıya sahip olması bazı durumlarda stratejinin etkisini arka plana atarak akran öğrenimini, akran desteğini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte öğrenci grubunun kalabalık olması bazen fizikî ortamın gürültülü olması gibi olumsuz durumlara sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla daha küçük gruplarla ve homojen gruplarla çalışarak KÖS'ün ilgili değişkenlere olan etkisinde herhangi bir değişime sebep olup olmadığı ortaya konabilir.
- Bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve kültürel özellikleri büyük oranda birbiriyle benzerlik göstermektedir. Farklı sosyoekonomik düzeyleri ve farklı kültürel özellikleri temsil eden öğrencilerle gerçekleştirilecek araştırmalarla, KÖS'ün sosyal ve kültüre çevreden etkilenip etkilenmediği incelenebilir.
- Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan KÖS kullanılmıştır. Karşılıklı öğretim, metin işleme sürecinin her aşamasında işe koşulan bir stratejidir. Yine okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında işe koşulan birçok okuduğunu anlama stratejisi bulunmaktadır. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik yaşadıkları sorunları göz önünde

bulundurulduğunda farklı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkileri ortaya konulabilir.

5.6.3. İlgili Kurumlara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler resmî olarak göreve başlamalarıyla birlikte “adaylık eğitimi” adı altında çeşitli öğrenim faaliyetlerine katılmaktadır. Bu öğrenim faaliyetleri niteliği tartışılır olmakla birlikte genellikle mevzuata ilişkin teorik bilgilerin bulunduğu bir içeriğe sahiptir. Henüz mesleğe yeni başlayacak olan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeyi tanımamaları, sahada ne gibi durumlarla karşılaşacaklarını bilmemeleri öğretmenler adına kaygı verici bir durumdur. Buradan hareketle ana dili Türkçe olmayan bölgelerin sosyal, kültürel, ekonomik yönlerini tanıtan, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek sorunlara ve çözümlere yer veren eğitimler verilebilir. Bu öneri ülkemizin her bölgesi ve her öğretim kademesi için genişletilebilir.
- Ana dili eğitim dilinden farklı olsun veya olmasın her öğrencinin eğitim yaşantısında okuduğunu anlama becerisi önemli bir yere sahiptir. Literatürde birçok okuduğunu anlama stratejisine rastlamak mümkündür. Uluslararası çalışmalar incelendiğinde çeşitli okuduğunu anlama stratejileri, öğretim programlarında bulunmakla birlikte ilgili derslerde öğretiminin ve örnek modellemelerinin yapıldığı görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve ilgili ders kitapları incelendiğinde herhangi bir okuduğunu anlama stratejisine yönelik öğretimin yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamaya yönelik yer verilen etkinliklerin basit anlamaya dayalı olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin kendi anlama süreçlerini kontrol edebilmelerine olanak sağlayan stratejilerin öğretim programında yer verilmesi ve bu stratejilerin kullanılmasına yönelik örnek etkinlik ve içeriklerin ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında yer verilmesi önerilebilir.
- Stratejilerin öğretimi kadar bir diğer önemli nokta ise sorulardır. Bireyin okuduğunu anlamasında, zihninde anlam kurmasında başvurulacak önemli araçlardan biri sorulardır. Hervey (2006) metne yönelik soruların, öğrencilerin anlama sürecini kontrol etmesine, öz düzenleme becerilerini geliştirmesine ve okuma sürecini sağlıklı şekilde devam etmesine olanak sağladığını ve dolayısıyla anlama sürecinin merkezini oluşturduğunu ifade etmektedir. Barrett tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi”ne göre okuduğunu

anlama, beş farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar: (1) basit anlama, (2) yeniden organize etme, (3) derinlemesine (çıkarımsal) anlama, (4) değerlendirme, (5) memnuniyettir. İlkokul ve Ortaokul ders kitaplarındaki anlamaya dayalı soruların bilişsel düzeyine yönelik yapılan çalışmalarda (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Oryaşın, 2021; Ulum ve Taşkaya, 2019) soruların daha çok basit anlama ve hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalmamakla birlikte yapılan çalışmalarda öğretmenlerin de sınıf ortamında metin işleme süreçlerinde genellikle basit anlamaya dayalı sorular sorduğu (Akyol vd., 2013; Yılmaz ve Gazel, 2017) sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur. Ateş, Güray, Döğmeci, ve Gürsoy (2016) benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin düşük bilişsel düzeyde soru sorma eğiliminde olduklarını, bu durumun öğrencilerin düşünme düzeylerini etkilediğini ve dolayısıyla öğrencilerin de düşük bilişsel düzeyde soru sorduklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere eğitim-öğretimin neredeyse tüm paydaşlarında benzer sorunlar yaşanmaktadır. Müdahale programı doğrultusunda gerçekleştirilen metin işleme süreçlerinde öğrencilerin metni anlamasına olanak sağlayan, üstbilişsel düşünmeye sürükleyen sorular araştırmacı tarafından oturumlara hazırlık kapsamında hazırlanmıştır. Bu soruların metnin gidişatına göre uygun zamanda öğrencilere yöneltilerek düşünme ve tartışma yoluyla okuduğunu anlamalarına olanak sağlanmıştır. Aynı zamanda metin dışı, derinlemesine ve metinlerarası soruların hazırlanarak öğrencilere yöneltilmesiyle öğrencilerin derinlemesine düşünmelerine, farklı metinler yoluyla bağlantılar kurmasına olanak sağlanmıştır. Bu durum metne ve anlamaya yönelik uygun soruların önceden hazırlanmasının ve uygun zamanda öğrencilere yöneltilmesinin önemini göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek ve işlenen metinden daha fazla fayda sağlanmasına olanak sağlayacak sorular sorması için eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin konuya ilişkin becerilerini geliştirecek meslekî gelişim eğitim ve seminerleri düzenlenebilir. Fakat bu eğitim seminerleri, halihazırda gerçekleşen hizmet içi eğitim seminerleri formatında olduğu takdirde istenilen sonuca ulaşamayacaktır. Gerçekleştirilecek eğitim seminerlerinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda faydalanacakları, ihtiyaçlarını karşılayacak örnek metin işleme örneklerinin yapılandırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş Sınıfta İlkokuma Yazmayı Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Betimlenmesi: Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahmadi, H., Behnam, B. ve Seifoori, Z. (2021). The reciprocal questioning as a formative assessment strategy: EFL learners' reading comprehension and vocabulary learning. *Teaching English Language*, 15(2), 61-93. doi:<https://doi.org/10.22132/TEL.2021.139843>.
- Ahmadi, M. (2012). Improving vocabulary learning in foreign language learning through reciprocal teaching strategy. *International Journal of Learning & Development*, 2(6), 186-201. doi:<http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v2i6.2882>.
- Ahmadi, M. (2013). The relationship between students' reading motivation and reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 4(18), 8-17.
- Akbarian, I. H. (2018). Vocabulary development and teaching speaking. J. Lontas, M. DelliCarpini ve S. Abrar-ul-Hassan içinde, *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Akkaya, N. ve İşçi, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 303-318.
- Aksan, D. (2011). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktas, N. (2023). The effect of online reciprocal teaching on fourth grade primary school students' reading comprehension skills and reading motivation. *Reading & Writing Quarterly*, 1-27. doi:<https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2192720>.
- Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign language. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(3), 71-83. doi:<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.71>.

- Aktaş, E. ve Çankal, A. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Aktay, G. (2015). *İlk okuma yazma eğitiminde akran işbirliği*. Doktora Tezi.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786050370171.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme - öğretmenler için kolay ve pratik bir yol* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Albeckay, E. (2014). Developing reading skills through critical reading programme amongst undergraduate EFL students in Libya. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 175-181. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1412.
- Ali, A. M. ve Razali, A. (2019). A review of studies on cognitive and metacognitive reading strategies in teaching reading comprehension for ESL/EFL. *English Language Teaching*, 12(6), 94-111. doi:https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p94.
- Al-Jarrah, H. ve Ismail, N. (2018). Reading comprehension difficulties among EFL learners in higher learning institutions. *International Journal of English Linguistics*, 8(7), 32-41.

- Allington, R. L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*. Columbus, OH: Allyn & Bacon.
- Altundal, B. ve Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 2454-2472.
- Altunova, N. ve Akyol, H. (2024). Okul öncesi eğitimin ana dili farklı olan çocukların okuma yazma becerilerine etkisinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 5(1), 97-125. doi:<https://doi.org/10.54637/ebad.1421597>.
- Altuntaş F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Anderson, H. (2023). *Exploring the Dimensionality of Reading Fluency in Grade 4: Prosody and its Role in Supporting Reading Comprehension*. (Unpublished master of arts). Memphis Üniversitesi Sosyoloji Okulu, Memphis.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, M. (2020). Karşılıklı öğretim stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1219-1228. doi:<http://dx.doi.org/10.31576/smryj.571>.
- Arıcı, A. (2018). *Okuma eğitimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, A. (2018). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Ağrı İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Aslan, Ü., Arslantaş, İ. ve Arslan, İ. (2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(1), 2704-2716.
- Aslanoğlu, A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Asrağ, A. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi: Şanlıurfa İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Ateş, S. ve Öztürk, M. (2024). Ana dili Türkçe olmayan çocukları konu edinen çalışmaların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1266-1286. doi:<https://doi.org/10.37217/tebd.1454712>.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmecî, Y. ve Gürsoy, F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Ateş, S., Yıldırım, K., Can, R. ve Türkyılmaz, M. (2014). Relations among contextual silent reading fluency, non-contextual silent reading fluency, and reading comprehension: A path analysis of fifth grade readers. *Social and Behavioral Sciences*, (116), 4010-4014. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.882>.
- Azizzadeh, S. ve Bazargani, D. (2023). The effect of reciprocal teaching on iranian EFL learners' reading skill. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 10(1), 10-26.
- Babacan, K. (2020). Okuyucu Tiyatrosunun İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baier, R. (2005). *Reading Comprehension and Reading Strategies*. (Unpublished master of arts). Wisconsin-Stout Üniversitesi, Menomonie.
- Baker, C. ve Wright, W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7.baskı). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. doi:<https://doi.org/10.1080/713775283>.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. doi:<http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Balaban, J. (2020). Öğrenmede güdülenme. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (5. Baskı) içinde (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Çoklu duyuşal öğrenmenin disleksi riski olan bir ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Balcı, A. ve DüNDAR, S. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi*, 5(2), 259-271. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.302672>.
- Barber, A. T. Guthrie, J. (2023). Best practices for motivating students to read. Lesley Mandel Morrow, Ernest Morrell ve Heather Kenyon Casey (Ed.), *Best practices in literacy instruction*. (7st. edition). New York: The Guilford Press.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, M., Akan, N., ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>.
- Başaran, M. (2013a). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. doi:10.12738/estp.2013.4.1922.

- Başaran, M. (2013b). Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 107-121. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.327a>.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgilendirici ve hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. (2023). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme - stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bauman, J. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 93-117.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journals of Education Studies*, 3(6), 72-93.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 72-93. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.572373>.
- Beck, I., McKeown, M. ve Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford.
- Bedir Erişti, S. (2024). *Görsel araştırma yöntemleri - teori, uygulama ve örnek* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Belet, Ş. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(71), 71-85.
- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 25-53. doi:10.15390/EB.2022.9609.
- Bilici, Ö. ve Subaşı, G. (2022). EFL learners' metacognitive awareness of global reading strategies and L2 reading comprehension skills: The efficacy of reciprocal teaching. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 22(2), 170-185.
- Black, L. A. (2016). *The Effects of Reader 's Theater on Reading Comprehension and Fluency of Fifth-Grade Students*. (Unpublished doctoral tehesis). Walden University College of Education, Minnesota.
- Block, C. C. ve Pressley, M. (2015). *Comprehension instruction : research-based best practices*. (3. baskı). New York: Guilford Press.
- Block, C., Parris, S. ve Whiteley, C. (2008). CPMs: A kinesthetic comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 61(6), 460-470.
- Brabham, E. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
doi:https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.3.465.
- Bradley, M. (2016). What is reading got to do with it? *Reading Improvement*, 53(3), 107-113.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. ABD: SAGE.
- Brigham, F., Berkeley, S., Simpkins, P. ve Brigham, M. (2007). Reading comprehension strategy instruction. *Current Practice Alerts*(12), 1-4.

- Brown, A. ve Palinscar, A. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition, Lauren Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of robert glaser* (1. baskı) içinde (s. 393-451). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Brown, S. (2015). *The effects of reciprocal teaching on third and fourth grade students' reading comprehension and vocabulary attainment*. (Unpublished doctoral tehesis). Baker University Educational Leadership İnstitüte, Kansas.
- Bruning, R., Schraw, G. ve Norby, M. (2014). *Bilişsel Psikoloji Ve Öğretim (Cognitive Psychology and Instruction)*. (Z. Ersözlü, ve R. Ülker, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calet, N., Defior, S. ve Gutiérrez-Palma, N. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9817.12019>.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29.
- Cao, Y. ve Kim, Y. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32(9), 1-44. doi:[10.1016/j.edurev.2020.100375](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375).
- Carlson, M., Rabo A., ve Gök, F. (2011). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim: Türkiye ve İsveç'ten örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Carpenter, P. ve Just, M. (1989). The Role of Working Memory in Language Comprehension. D. Klahr ve K. Kotovsky (Ed.), *Complex information processing: the impact of herbert A. simon* (1. baskı) içinde (s. 31-68). USA: Routledge.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X. ve Tomblin, J. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. doi:https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2.

- Caudill- Hansen, K. J. (2009). *Readers' Theater as a Strategy to Increase Comprehension and Fluency in Sixth Grade Students*. (Unpublished doctoral tehesis). Walden University, Minnesota.
- Chang, M. ve Lan, S. (2021). Exploring undergraduate EFL students' perceptions and experiences of a moodle-based reciprocal teaching application. *Open Learning*, 36(1), 29-44. doi: <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1708298>.
- Cheng, Z. (2024). The influence of mother tongue thinking on second language writing. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* , 59(1), 111-115.
doi:<http://dx.doi.org/10.54254/2753-7048/59/20241728>.
- Choo, T. O., Eng, T. K. ve Ahmad, N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 11(2), 140-149.
- Christ, T. ve Desjardins, C. (2018). Curriculum-based measurement of reading: An evaluation of frequentist and bayesian methods to model progress monitoring data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(1), 55-73. doi:10.1177/0734282917712174.
- Clarke, P., Truelove, E., Hulme, C. ve Snowling, M. (2013). *Developing reading comprehension*. (1. Baskı). Chishester: Willey- Blackwell.
- Coddington, C. ve Guthrie, J. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249.
doi:<https://doi.org/10.1080/02702710802275371>.
- Conradi, K., Jang, B., & McKenna, M. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-013-9245-z>.
- Cooper, J. (2014). *Literacy: Helping children construct meaning*. (9. Baskı). Boston: Houghton Mifflin.

Cooper, T. ve Greive, C. (2009). The effectiveness of the methods of reciprocal teaching: as applied within the NSW primary subject human society and Its environment: an exploratory study. *TEACH Journal of Christian Education*, 3(1), 45-52.

doi:<https://doi.org/10.55254/1835-1492.1127>.

Creswell, J. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher* (1. baskı). UK: SAGE.

Cromley, J. ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 311-325.

Çapoğlu, 2021. *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 47-46.

Çeçen, M. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

Çeçen, M. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

doi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169872>.

Çeliktürk-Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.

doi: <https://doi.org/10.19128/turje.181115>.

Çeliktürk-Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.

doi:<https://doi.org/10.16916/aded.530191>.

Çetinkaya, F. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, F., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 809-820. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339.
- Çevik, A. (2011). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çiftçi, M. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler Üzerinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çiftçi, M. ve Elaldı, Ş. (2024). Sosyal Bilgiler dersinde karşılıklı öğretim tekniğinin zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2315-2343. doi:https://doi.org/10.35675/befdergi.1484235.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Daymon, C. ve Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications* (2. baskı). London: Routledge.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0027800.
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K., Köhler, C. ve Rauch, D. (2022). Linguistically responsive reciprocal teaching in primary school: effectiveness of an intervention study on students' reading competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (11), 1-19.
- doi:https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2141757.

- DeJournett, R. R. (2017). *Investigating The Existence of Word Callers*. (Unpublished doctoral tehis). University of Tennessee Department of Theory and Practice in Teacher Education, Knoxville.
- Deller, S. ve Rinvoluceri, M. (2022). *Using the mother tongue: making the most of the learner's language*. (2st. edition). UK: Delta Publishing.
- Demir, S. ve Demiriz, H. (2020). Okuma Eğitimi ve Sözcük Öğretimi. Alpaslan Okur ve Gökçen Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 39-63). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). İstanbul: Der Yayınları
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dennis, D. (2008). Are assessment data really driving middle school reading instruction? What we can learn from one student's experience. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(7), 578-587. doi:10.1598/JAAL.51.7.5.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doğan, H. (2017). *İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma (Şanlıurfa İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Dokur, K. (2017). *The impact of reciprocal teaching strategies on language proficiency of young efl learners*. (Unpublished master of arts tehesis). Cukurova University Institute of Social Sciences, Adana.
- Doolittle, E., Hicks, D., Nichols, D., Young, C. ve Nichols, W. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies*. New York: Guilford.
- Duke, N. ve Carlisle, J. (2011). *The comprehension of development*. (1. Baskı). London: Routledge.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
doi:http://ZZZ.jstor.com/stable/747260.
- Durkin, D. (1981). Schools don't teach comprehension. *Educational Leadership*, 38(6), 453-454.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 415-439.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 207-223.

- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2022). Okuma güçlüğü çeken ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 729-737. doi: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1140764>.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okuluna devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Ergül, C., Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi:10.21565/ozegitimdergisi.246307
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. ve Allen, S. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods* (1. baskı). ABD: SAGE.
- Eroğlu, A. (2019). *Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Isparta/Gönen Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Estacio, M. (2013). Bilingual readers' metacognitive strategies as predictors of reading comprehension. *Philippine ESL Journal*(10), 179-199.
- Fan, Y. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29.
- Fırat, D. (2015). *Ulus, Devlet, Dil ve Kültür Politikaları Bağlamında Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fletcher, J. (2017). What can we do to support reading for young adolescent students? *Education*, 45(2), 258-271. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.1078832>.
- Flood, J., Lapp, D. ve Fisher, D. (2005). Neurological impress method PLUS. *Reading Psychology*, 26(2), 147-160. doi: <https://doi.org/10.1080/02702710590930500>.

Foorman, B., Petcher, Y. ve Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1–10. *Learning and Individual Differences*, (63), 12-23.

doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2018.02.011>

Fraser, C., Gottardo, A. ve Geva, E. (2017). Vocabulary profiles and reading comprehension in young bilingual children. *OLBI Working Papers*(8), 71-94.

doi:<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v8i0.2118>.

Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E. ve Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415-429.

Friesen, D. ve Haigh, C. (2018). How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: a review. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 1-18.

Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568- 576.

Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R. ve Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The reading teacher*, 49(7), 518-533. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RT.49.7.2>

Gebremeskel, T., Bachore, M. ve Bushisho, E. (2024). The effects of multiple intelligence based reading tasks on EFL students reading skills achievements: The case of university students in Ethiopia. *Heliyon*, 10(13), 1-14.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33591>.

Ghorbani, M., Gangeraaj, A. ve Alavi, S. (2013). Reciprocal teaching of comprehension strategies improves EFL learners' writing ability. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-13.

Gilakjani, A. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.

- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Gorgen, I. (2014). The effects of reciprocal teaching and direct instruction approaches on knowledge map (k-map) generation skill. *Educational Research and Reviews*, 9(9), 255-261. doi:10.5897/ERR2013.1689.
- Gorgen, I. (2015). The effect of reciprocal and direct teaching approaches on summarizing skill. *The Anthropologist*, 22(2), 276-283. doi:https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891878.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). Geçici korumamız altındaki Suriyeliler. Erişim adresi: [Çevrim-içi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindakisuriyeliler>], Erişim tarihi: 17.05.2025.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdağ, B. (2011). Doğu karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31(31), 111-134.
- Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(32), 225-236. doi:http://dx.doi.org/10.30794/pausbed.424365.
- Graves, M. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. (2st. edition). New York: Teachers College Press.

- Graves, M., Baumann, J., Blachowicz, C., Manyak, P., Bates, A., Cieply, Davis, J. ve Von Gunten H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346. doi: <https://doi.org/10.1002/trtr.1228>.
- Guest, G., MacQueen, K. ve Namey, E. (2014). *Applied Thematic Analysis*. UK: SAGE.
- Guthrie, J. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Micheal L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson ve Rebecca Barr (Ed.), *Handbook of reading research Volume III* (1st. edition) in (p. 403-422). New York, NY: Longman.
- Guthrie, J., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. ve Littles, E. (2007a). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>.
- Guthrie, J., McRae, A. ve Klauda, S. (2007b). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational psychologist*, 42(4), 237-250.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00461520701621087>.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. ve Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. doi:https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3.
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 13(1), 17-34.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
doi:<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.326>.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Güneş, F. (2017). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(1), 1-24. doi:10.13159/susbid.33.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacker, D. J., ve Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.
- Hamidi, N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Ana Dili Farklı Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hammer, C. ve Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *Culturally Responsive Intervention*, 18(4), 59-79.
- doi:<https://doi.org/10.55370/hsdialog.v19i2.421>.
- Hardiyanti, R. (2017). Analysis on the difficulties faced by a bilingual child in reading and writing. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 43-49.
- Hashey, J. ve Conners, D. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher*, 57(3), 224-232.
- Henk, W., Marinak, B. ve Melnick, S. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS 2. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56(4), 311-320. doi:<https://doi.org/10.1002/JAAL.00144>.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching Pre K-8*, 37(1), 68-69.

- Hill, M. ve Epps, K. (2010). The impact of physical classroom environment on studentsatisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academic Education Leadership Journal*, 14(4), 65-79.
- Hirsch, E. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27(1), 10-24.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to Bilingualism*. (e-book). London: Routledge.
- Huang, C. ve Yang, S. (2015). Effects of online reciprocal teaching on reading strategies, comprehension, self-efficacy, and motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 52(3), 381-407. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0735633115571924>.
- Hudson, R., Lane, H. ve Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi:10.1598/RT.58.8.1.
- Hughes, I. (1996). How to keep a research diary. Action Research Electronic Reader. Retrieved March 10, 2015, from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rdiary.html>.
- Hussien, A. M. (2014). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. *International Education Studies*, 7(2), 75-90. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n2p75>.
- IBMCorp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0)*. NY: IBM Corp: Armonk.
- Ibrahim, E., Sarudin, I. ve Muhamad, A. (2016). The relationship between vocabulary size and reading comprehension of esl learners. *English Language Teaching: Canadian Center of Science and Education*, 9(2), 116-123. doi:10.5539/elt.v9n2p116.
- International Reading Association [IRA]. (2010). What reading educators need to know. *Reading Today*, 28, 1, August/September, 12-13.
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 1106-1129.
- İsaqjon, T. (2022). Strategies and techniques for improving EFL learners' reading skills. *"Involta" Innovation Scientific Journal*, 1(11), 94-99.
- Ismail, H., Ahmadi, M. ve Gilakjani, A. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Educational Technology*, 53, 11836-11841.
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, (30), 5-9.
- Johnson, D., Johnson, R. ve Holubec, E. (2016). *İşbirlikli Öğrenme El Kitabı* (1. baskı). (A. Kocabaş, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jones, S. A. (2015). Children reading series books: ways into peer culture and reading development. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 22(3), 307-325. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1358684X.2015.1049513>.
- Jozwik, S., Cuenca-Carlino, Y., Mustian, A. ve Douglas, K. (2019). Evaluating a self-regulated strategy development reading-comprehension intervention for emerging bilingual students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 121-132. doi:<https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523126>.
- Juhkam, M., Jõgi, A., Soodla, P. ve Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*(14), 1-17. doi:10.3389/fpsyg.2023.1191103.
- Kalinowski, S. ve Taper, M. (2007). The effect of seat location on exam grades and student perceptions in an introductory biology class. *Journal of College Science Teacher*, 36(4), 54-57.

- Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.331270>.
- Kara, Ö. ve Şihanlioğlu, Ö. (2019). Türkiye’de görülen süreç odaklı iki dillilik . *Uluslararası Diller Kongresi (INCOL-2019)* (s. 247-258). 09-11 Ekim 2019 Çukurova Üniversitesi, Bildiri Tam Metin Kitabı, Çanakkale: Rating Academy Yayınları.
- Karabulut, A. ve Tunagür, M. (2021). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2024). *Kelime öğretimi*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri (Ağrı ili Patnos İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin gelişmesinde öğretmen görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karaman, H. (2022). *Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere İlkokuma Yazma Öğretiminin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karaman, H. ve Yılar, Ö. (2023). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1112-1126. doi:<http://dx.doi.org/10.17755/esosder.1264113>.
- Karaman, H. ve Yılar, R. (2024). Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(14), 1079-1093. doi:10.51531/korkutataturkiyat.1424766.

- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi: kuram ve uygulama* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical forr the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1435-1456.
doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>.
- Kecskes, I. ve Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue* (1st. edition). New York: Psychology Press.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planar*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kendeou, P., McMaster, K. ve Theodore, J. (2016). Reading comprehension: core components and processes. *Grantee Submission, Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69. doi:<https://doi.org/10.1177/2372732215624707>.
- Keskin, H. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 171-189.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.

- Ketenoglu-Kayabası, Z.E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Khaki, N. (2014). Improving reading comprehension in a foreign language: strategic reader. *The Reading Matrix*, 14(2), 186-200.
- Kızıлтаş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036. doi:<https://doi.org/10.24315/tred.775100>.
- Kızıлтаş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584. doi:10.16916/aded.753248.
- Kim, Y. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.107>.
- Kim, Y., Wagner, R. ve Foster, L. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362. doi:<https://doi.org/10.1080%2F10888438.2010.493964>.
- Kim, Y., Wagner, R. ve Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111.

doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2012.03.002>.

Kirana, A. (2022). Issues in reading comprehension: A case of an Indonesian bilingual dyslexic student. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 488-501.

doi:<https://doi.org/10.17509/ijal.v11i3.33581>.

Kreitz, J. (2015). Supporting struggling readers: A literature review. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 94-102.

Klauda, S. ve Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.

doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.2.310>.

Klingner, J. ve Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.

Koç, M. (2024). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Gelişimlerinde Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>.

Korkmaz, Z. (2023). *Grammer terimleri sözlüğü* (7. baskı). Ankara: TDK Yayınları 575.

Kosar, G. ve Akbana, Y. (2021). The impact of reciprocal teaching on pre-service english-a-foreign language teachers' reading comprehension skills. *Journal of Language Education and Research*, 7(2), 280-294. doi: <http://dx.doi.org/10.31464/jlere.857504>.

- Koşan, Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, S. (2022). *Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Tiyatrosunun Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kuhn, M. ve Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.3>.
- Kula, S. (2018). *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenme Kalıcılığı ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kula, S. ve Budak, Y. (2020). Karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamaya, öğrenme kalıcılığına ve öz yeterlik algısına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 493-522. doi:[10.14527/pegegog.2020.017](https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.017).
- Kung, F. (2019). Teaching second language reading comprehension: the effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 93-104. doi:<https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1364252>.
- Kurdayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuruyer, H. G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Kusdemir, Y. ve Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110. doi:[10.11114/jets.v6i12.3595](https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595).

- LaBerge, D. ve Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lai, S., Benjamin, R., Schwanenflugel, P. ve Kuhn, M. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in secondgrade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Lervåg, A. ve Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- Levande, D. (1993). Standardized reading tests: concerns, limitations and alternatives. *Reading Improvement*, 30(2), 125-127.
- Li, M., Geva, E., D'Angelo, N., Koh, P., Chen, X. ve Gottardo, A. (2021). Exploring sources of poor reading comprehension in English language learners. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 299-321. doi:<https://doi.org/10.1007/s11881-021-00214-4>.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*. UK: SAGE.
- Liu, A. ve Bu, Y. (2016). Reciprocal learning strategy in CALL environment: a case study of EFL teaching at x university in Shanghai. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1059-1070. doi:10.13189/ujer.2016.040516.
- Lori, D. (2006). *Reciprocal teaching at work; strategies for improving reading comprehension*. Canada: International Reading Association, Inc.
- Lubliner, S. (2001). *A practical guide to reciprocal teaching*. Bothell, WA: Wright Group.
- Ma, Y. ve Lin, W. (2015). A study on the relationship between English reading comprehension and English vocabulary knowledge. *Education Research International*(9), 1-14. doi:10.1155/2015/209154.
- Macizo, P. ve Bajo, M. (2009). Schema activation in translation and reading: A paradoxical effect. *Psicologica: International Journal of Methodology and Experimental Psychology*, 30(1), 59-89.

- Mahootian, S. (2019). *Bilingualism* (1st. edition). London: Routledge.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. ve Mazzoni, S. (2013). Assessing motivation to read: The motivation to read profile–revised. *The reading teacher*, 67(4), 273-282. doi:<https://doi.org/10.1002/trtr.1215>.
- Mandel, E. (2007). *Vocabulary Acquisition Techniques for Grade One: An Experimental Investigation of Shared Reading vs. Reciprocal Teaching*. (Unpublished master of arts). Concordia University Montreal, Canada.
- Mandel, E., Osana, H. ve Venkatesh, V. (2013). Addressing the effects of reciprocal teaching on the receptive and expressive vocabulary of 1st-grade students. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 407-426. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02568543.2013.824526>.
- Manguel, A. (2022). *Okumanın Tarihi*. (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Mariam, M., Meless, Y. ve Muchie, M. (2019). The effect of reciprocal teaching procedure on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 9(2), 228-236.
- Marshall, H. B. (2017). *The Effectiveness of Readers'theatre on Fluency, Comprehension, and Motivation on Primary Students*. (Unpublished doctoral tehsis). Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Marzuki, A. (2023). Developing students' reading skills on Islamic texts through SQ3R method in an EFL class. *Register Journal*, 12(1), 49-61.
- Maspul, K. (2024). Enhancing reading instruction with reciprocal teaching: A focus on technology integration. *GLOBAL: Education Language and Humanity Journal*, 1(2), 66-74.
- McCardle, P., Scarborough, H. ve Catts, H. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/0938-8982.00023>.

- McKenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. ve Meyer, J. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.021>.
- MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024b). 2024 En Fazla Öğretmen İhtiyacı Olan İller. [Çevrim-içi: <http://ogretmenlersitesi.com/haber/2024-en-fazla-ogretmen-ihtiyaci-olan-iller-300993.html>], Erişim tarihi: 15.05.2025.
- MEB. (2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. [Çevrim-içi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>], Erişim tarihi: 19.04.2025.
- Meeks, M., Knotts, T., James, K., Williams, F., Vassar, J. ve Wren, A. (2013). The impact of seating location and seating type on student performance. *Education Sciences*, 3(4), 375-386. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci3040375>.
- Merriam, S. ve Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Miles, K. P., Rubin, G. B. ve Gonzalez-Frey, S. (2018). Rethinking sight words. *The Reading Teacher*, 71(6), 715-726.
- Miles, H. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M., Huberman, A. ve Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4st. edition). UK: SAGE Publications.
- Millin, S. K. ve Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 71-88.
- Mills, G. (2020). *Action research: A guide for the teacher researcher*. London: Pearson.
- Mohamed, R. (2023). Reciprocal teaching as a cognitive and metacognitive strategy in promoting saudi university students' reading comprehension. *Open Education StudieOpen Education Studies*, 5(1), 2-18. doi:<https://doi.org/10.1515/edu-2022-0200>.

- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching: Reading comprehension*. Chicago: American Library.
- Murphy, K. (2016). *Spelling and Reading Comprehension: Investigating Unique Relations in Third Grade*. (Unpublished doctoral tehesis). The Ohio State University, Ohio.
- Nation, I. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136-145.
- National Institute of Child Health and Human Devel. (2000). *Report of the national panel. Teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literatüre on reading and its imlications forreading instruction*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Navaie, L. (2018). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension of Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 26-30.
- Nevo, E., Nusbaum, V. V., Brande, S. ve Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(8), 1945-1970.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-020-10025-5>.
- Nixon, H. (2000). *The Effects of Reading Serial Books on Children's Appreciation for Quality Literature*. (Unpublished master of arts). Kean University, New Jersey.
- Nugraha, A. (2011). *The Use Of Reciprocal Teaching To Improve Students' Reading Comprehension*. (Unpuslshed master of arts),. Sebelas Maret University Teacher Training and Education Faculty Surakarta, Indonesia.
- Nurettin, K. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. Oxon: Routledge.
- O'Brien, B. ve Wallot, S. (2016). Silent reading fluency and comprehension in bilingual children. *Frontiers in Psychology*, 31(7), 1-12.
doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01265>.

- Oczkus, L. (2018). *Reciprocal teaching at work powerful strategies and lesson for improving reading comprehension* (3st. edition). Newark, DE: International Reading Association.
- Oddo, M., Barnett, D., Hawkins, R. ve Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858. doi:10.1002/pits.20508.
- Okasha, M. A. (2020). Using strategic reading techniques for improving EFL reading skills. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(2), 311-322.
doi:<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no2.22>.
- Onan , B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dil eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat*, 1(4), 83-92.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. doi:10.20322/lt.15463.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen bloom sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.888116>.
- Oslund, E., Clemens, N., Simmons, D. ve Simmons, L. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(2), 355-379. doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>.
- Oslund, E., Clemens, N., Simmons, D., Smith, S. Simmons, L. (2016). How vocabulary knowledge of middle-school students from low socioeconomic backgrounds influences comprehension processes and outcomes. *Learning and Individual Differences*, (45), 159-165. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.013.
- Ostovar-Namaghi, S. ve Shahhosseini, M. (2011). On the effect of reciprocal teaching strategy on EFL learners' reading proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 1238-1243. doi:10.4304/jltr.2.6.1238-1243.
- Ozckus, L. (2009). *Interactive think-aloud lessons: 25 surefire ways to engage students and improve comprehension*. New York: Scholastic.

- Öksüz, H. İ., ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(24), 161-170.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). Okuma Eğitimi. Hayati Akyol ve Ayder Şahin (Ed.), içinde, *Türkçe öğretimi: öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2. Baskı) içinde (s. 29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, E. (2011). Okuma becerisi. Leyle Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (3. baskı) içinde (s. 17-59). Ankara: Nobel Yayın.
- Öztepe, D. (2019). *Anadili Farklı İlkokul Öğrencilerine Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, M. (2024). *Ana Dili Türkçe Olmayan Çocuklarda Etkileşimli Okumanın Okuduğunu Anlama, Kelime Hazinesi ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Padma, B. (2008). *Reciprocal teaching techniques*. India: APH Publishing Corporation.
- Painter, C. (2015). *Into the mother tongue*. London: Bloomsbury Publishing.
- Palinscar, A. (2017). *Using reciprocal teaching to support strategy instruction and language use among second*. TESL Ontario, Canada: Contact Magazine.
- Palinscar, A. ve Brown , A. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Palinscar, A. ve Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition And Instruction*, 1(2), 117-175.

- Palinscar, A., Brown, A. ve Campione, J. (1989). *Structured dialogues among communities of first-grad learners*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Pangaribuan, M. (2019). The effect of reciprocal teaching technique on students' ability in reading comprehension at English. *Journal of English Teaching as a Foreign Language*, 5(1), 26-36.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>.
- Paribakht, T. ve Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29. doi:<https://doi.org/10.18806/TESL.V11I1.623>.
- Paribakht, T. ve Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 55, 174-200.
doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.013>.
- Paris, S., Wasik, B. ve Turner, J. (1991). The Development of Strategic Readers. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (1st. edition) in (s. 609-640). New York: Longman.
- Parris, S. ve Headley, K. (2016). *Comprehension Instruction: research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Patton, B., Crosby, S., Houchins, D. ve Jolivet, K. (2010). The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. *International Journal of Special Education*, 25(2), 100-112.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4st. edition). London: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, ve S. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Pearson, P. ve Cervetti, G. (2017). The roots of reading comprehension instruction. Susan E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2st. edition) in (s. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Pearson, P. ve Duke, N. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. Cathy C. Block ve Micheal Pressley (Ed.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (1st. edition) in (s. 247-258). New York: Guilford.
- Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Yaşadığı Eğitsel ve İletişimsel Sorunlara İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Peng, T. ve Wang, S. (2015). Effects of reciprocal teaching on EFL fifth graders' english reading ability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2(2), 76-88.
- Pintrich, P. ve Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Piper, L. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 2(38), 48-51.
- Pornita, D., Maximilian, A. ve Herlisya, D. (2023). Teaching efl reading skill using reciprocal teaching strategy: A classroom action research. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(2), 157-166.
- Quian, D. ve Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21(1), 28-52.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1191/0265532204lt273oa>.
- Quinn, J. (2012). *Latent change score modeling of developmental relations between vocabulary and reading comprehension*. (Unpublished master of arts). The Florida State University, Florida.
- Qutob, M. (2020). The influence of implementing reciprocal teaching in L2 classes on female students' perception of their reading skills and motivation to read. *Arab World English Journal*, 11(1), 432-443. doi:<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.29>.

- Rahimi, M. ve Sadeghi, N. (2015). Impact of reciprocal teaching on EFL learners' reading comprehension. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 6(1), 64-86.
doi:<https://doi.org/10.22055/rals.2015.11260>.
- Rasinski, T. (2006). A Brief History of Reading Fluency. S. Jay Samuels ve Alan E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (1st. edition) in (s. 4-23). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2st. edition). New York: Scholastic.
- Rastegar, M., Kermani, M. ve Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(2), 65-74. doi:<https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>.
- Rawengwan, W. ve Yawiloeng, R. (2020). Reciprocal teaching method for enhancing Thai EFL learners' reading comprehension ability. *Sripatum Review of Humanities and Social Sciences*, 20(1), 105-123.
- Rayner, K., Schotter, E., Masson, M., Potter, M. ve Treiman, R. (2016). So much to read, so little time: how do we read, and can speed reading help? *Psychological Science in the Public Interest*, 17(1), 4-34. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1529100615623267>.
- Relton, S. (2017). *Reciprocal teaching: An exploration of its effectiveness in improving the vocabulary and reading comprehension of key stage two pupils with and without English as an additional language*. (Unpublished doctoral tehesis). University College London Institute of Education, London.
- Resmî Gazete. (2014). Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında izinsiz ikamet eden kişilerin geri kabulüne ilişkin anlaşmanın onaylanmasının uygun bulunduğu kanun. 25.06.2014, Sayı 29044. [Çevrim-içi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140628.htm>], Erişim tarihi: 13.06.2025.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45. doi:10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560.

- Robinson, M. V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension*. (Unpublished doctoral tehesis). University of Oregon, Oregon.
- Roe, B., Smith, S. ve Kolodziej, N. (2018). *Teaching reading in today's elementary* (12st. edition). Boston: Cengage Learning.
- Rojabi, A. (2021). Exploring reciprocal teaching method on EFL learners' reading comprehension. *Voices of English Language Education Society*, 5(2), 132-142.
doi:<https://doi.org/10.29408/veles.v5i2.3860>.
- Romly, R., Rahman, S., Supie, H. ve Nasharudin, S. (2018). Difficulties encountered by low proficiency ESL students in reading online academic texts. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(2), 490-501.
- Rosenshine, B. ve Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Ruangprasertkun , M. (2022). *Reciprocal teaching: an instructional strategy to enhance English reading comprehension of secondary school students*. Tayland: Chulalongkorn University Theses and Dissertations.
- Rukmanta, N., Yanto, E. ve Srisudarso, M. (2022). Secondary school students' experience in reciprocal teaching strategy on reading comprehension through the flipped classroom. *Project - Professional Journal of English Education*, 5(2), 432-440.
- Ryan, R. ve Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi? *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.

- Sağlık, Z. (2022). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samuels, S. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. (2006). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sansone, C. ve Harackiewicz, J. (2012). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: CA: Academic Press.
- Sarani, A. ve Kafipour, R. (2008). The study of language learning strategies use by Turkish and Kurdish EFL university students. *Language Forum*, 34(2), 173-188.
- Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocuklarda Çözümleme Yöntemiyle Okuma- Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıoğlu, B. (2021). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: (Van/Çatak Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Schaffner, E., Schiefele, U. ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.52>.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. ve Wigfield , A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schunk, D. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 74(4), 548-556.
- doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.74.4.548>.

- Schutte, N. ve Malouff, J. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.
doi:<https://doi.org/10.1080/02702710701568991>.
- Schwanenflugel, P. J. ve Kuhn, M. R. (2016). Reading Fluency. Peter Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: text and context* (1st. edition) in (s. 125-137). Routledge: Abingdon, Oxfordshire, UK.
- Schwanenflugel, P. ve Benjamin, R. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(1), 143-162.
doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9667-3>.
- Sefer, A. (2015). Çin, Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sénéchal, M. ve Cornell, E. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.
doi:<https://doi.org/10.2307/747933>.
- Serravallo, J. (2015). *The Reading Strategies Book: Your Everything Guide to Developing Skilled Readers* (1st. edition). Londra: Heinemann.
- Shehu, I. (2015). Reading comprehension problems encountered by foreign language students, case Reading comprehension problems encountered by foreign language students, case. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 91-96.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. doi:<https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>.
- Silverman, R., Proctor, C., Haring, J., Hartranft, A., Doyle, B. ve Zelinke, S. (2015). Language skills and reading comprehension in English monolingual and Spanish-English bilingual children in grades 2-5. *Reading and Writing*, 28(9), 1381-1405.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-015-9575-y>.

- Sincar, F. (2015). *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Slavin, R. (2020). *Educational psychology: theory and practice* (13st. edition). New York: Pearson.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. California: Rand.
- Sönmez, M. ve Tokgöz, Ö. (2024). Okuma tiyatrosu yöntemi ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 53(241), 409-428.
doi: 10.37669/milliegitim.1190692”.
- Stanovich, K. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led Us astray? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 7-29. doi:https://doi.org/10.2307/747729.
- Steinle, P., Stevens, E. ve Vaughn, S. (2022). Fluency interventions for struggling readers in grades 6 to 12: a research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 3-21.
doi:http://dx.doi.org/10.1177/0022219421991249
- Stutz, F., Schaffner, E. ve Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
doi:https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2015.11.022.
- Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y. vd. (2021). The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289.
- Susar-Kırmızı, F. ve Uygur, C. (2012). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmeni adaylarının sözcük dağarcıklarının değerlendirilmesi ve günlük yaşamlarına yansımaları. *Turkish Studies*, 7(4), 163-178.
- Susar-Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası*

Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(1), 412-445.
doi:<https://doi.org/10.7884/teke.555>.

Sweet, A. ve Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.

Şahin, M. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğüne gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101.

doi: <https://doi.org/10.31805/acjes.814139>.

Şimşek, P. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dil ve dil ailesi etkisi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online/İlköğretim Online*, 17(2), 1719-1737.

Tabacknick, B. ve Fidell, L. (2021). *Using Multivariate Statistics* (7st. edition). Northridge: California State University.

Tabrizi, A. (2016). Multiple intelligence and EFL learners' reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 18, 119-221.

Taka, S. (2020). The efficacy of using reciprocal teaching technique in teaching reading to Indonesian English as foreign language (EFL) students. *Journal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(1), 297-306. doi:10.24256/ideas.v8i1.1345.

Taşkaya, S., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.

TDK. (2024). *Türk Dil Kurumu*.

TDK Türkçe Sözlük. (2005).

Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2022). *Konuşma eğitimi - sözlü anlatım* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tindall, E. ve Deanna, N. (2010). Exploring the essential components of reading. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-9.
- Todd, R. B. (2006). *Reciprocal Teaching and Comprehension: A Single Subject Research Study*. (Unpublished master of arts). Kean University Reading Specialization, New Jersey.
- Tompkins, G. (2018). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach* (7st. edition). London: Pearson.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Konuşma Eğitimi ve Sözcük Öğretimi. Alpaslan Okur ve Gökçen Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* (1. baskı) içinde (s. 91-112). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K. ve Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58. doi:<https://doi.org/10.1177/002221940103400104>.
- Torres, N. ve Constain, J. (2009). Improving reading comprehension skills through reading strategies used by a group of foreign language learners. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 16(1), 55-70.
- Trezek, B., Wang, Y. ve Paul, P. (2012). Processes and Components of Reading. Marc Marschark ve Patricia E. Spencer (Ed.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2st. edition) içinde (s. 99-114). New York: Oxford University Press.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe Olan ve Anadili Türkçe Olmayan 4-7 Yaş (İki Dilli) Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tupas, R. (2015). Inequalities of multilingualism: challenges to mother tongue-based multilingual education. *Language and Education*, 29(2). 112-124.
Doi: <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.977295>.
- Turan, A. (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu). Nüfus ve Demografi. Erişim adresi: [Çevrim-ici: <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>], Erişim tarihi: 15.06.2025.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(116), 4030-4034. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.885>.
- Uğur, N. (2017). *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrenci ve Velilerin Yaşadıkları Sorunların Çözümlemesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulum, H. ve Taşkaya, S. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 107-118. doi:[doi:10.24106/kefdergi.2380](https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380).
- United Nations Department of Economic and Social Affairs [UN-DESA]. (2020). International migration 2020 highlights. United Nations Publication.

- Uşaklı, H. (2005). *İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Utami, D. (2013). *Using Reciprocal Teaching to Improve the Reading Comprehension of Grade VIII students of SMP N 13 Yogyakarta*. (Unpublished master of arts). Yogyakarta State University, Indonesia.
- Uzunoglu, D., Gök, S., ve Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(2), 475-506.
- Ünal, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.
- Ünlü, M. (2006). *Türk dili*. Ankara: İmaj.
- Valencia, S. ve Pearson, P. (1988). Principles for classroom comprehension assessment. *Remedial & Special Education*, 9(1), 26-35.
- Van den Broek, P. ve Espin, C. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Veenendaal, N., Groen, M. ve Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521-536.
doi:<https://doi.org/10.1111/bjep.12036>.
- Verhoeven, L., Reitsma, P. ve Siegel, L. (2010). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing*(24), 387-394. doi:10.1007/s11145-010-9232-4.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- Wang, J. ve Guthrie, T. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension

between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
doi:<https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>.

Wang, Y., Wu, Y. ve Dai, W. (2016). *Repeated Reading and Oral Reading Fluency: A method between Language Teaching and Interpretation Training*. UK: LAMBERT Academic Publishing.

Weaver, A. ve Kieffer, M. (2022). Exploring the English language comprehension, reading fluency, and executive functions of Spanish-English bilingual adolescents with reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly*, 38(3), 233-252.

doi: <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1943580>.

Wesche, M. ve Paribakht, T. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-39.

doi:<https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>.

Whitehurst, G. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. *The Reading Teacher*, 45(1), 8-17.

Wigfield, A. ve Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432.

doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>.

Wigfield, A., Gladstone, J. ve Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.

doi:<http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12184>.

Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., Wolf, M., Kuhn, M. vd. (2010). The Relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348.
doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0093).

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer.

- Xiuhong, T., McBride, C., Shu, H. ve Ho, C. (2018). Reading comprehension difficulties in Chinese–English bilingual children. *Dyslexia An International Journal of Research and Practice*, 24(1), 59-83. doi:10.1002/dys.1566.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295-296.
- doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760.2016.1262624>.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
- Yeganeh, M. (2013). Repeated reading effect on reading fluency and reading comprehension in monolingual and bilingual EFL learners. *Social and Behavioral Sciences*, 70(25), 1778-1786. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.253.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. doi:<http://dx.doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.29>.

- Yıldız, M. (2020). Kelime Hazinesi ve Anlama Becerilerin Geliştirilmesi. Hayati Akyol ve Ayfer Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi: öğretmen adayları ve öğretmenler için* (4. Baskı) içinde (s. 129-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
doi:10.1080/21683603.2013.854187.
- Yılmaz, A. ve Gazel, A. (2017). 4. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Yılmaz, M. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi: Şırnak İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V. ve Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 615–626. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240>.
- Young, C. ve Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. doi:10.1598/RT.63.1.1.

- Youngs, S. (2010). *Peritextual discussions of historical fiction picturebooks*. In *National reading conference yearbook* (pp. 367-381). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar-Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 853-867. doi:10.24106/kefdergi.2893.
- Zhang, J. ve Wang, Q. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Annals of Dyslexia*, 73, 1-5.
- Zhang, L. ve Anual, S. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *RELJ Journal*, 39(1), 51-76.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.
- doi:<https://doi.org/10.1080/00405849109543502>.

EKLER

EK-1. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-26292541-44-102376732
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Mücahit DURMAZ)

15.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 17.07.2023 tarihli ve 79871462 sayılı Valilik Makam Onayı.
b) Marmara Üniversitesi Rektörlüğünün 10.05.2024 tarihli ve 791656 (DYS:102111300) sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, doktora öğrencisi Mücahit DURMAZ tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki ilgi (b) yazısı ve ilgi (a)'da belirtilen Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonuna kadar, tutanakta belirtilen ilimizde Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Asım SULTANOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-Anket (5 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Eyyübiye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne
Haliliye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne
Karaköprü İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi:

Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ertuğrulgazi Mahallesi Osmangazi Sokak No:14
Haliliye/Şanlıurfa
Telefon No : 0 (414) 280 63 57
E-Posta: strateji63@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

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

Bilgi için: AR-GE
Uzman : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi: <https://sanliurfa.meb.gov.tr/> Faks: 41 42 806 399



EK-2. Öğrenci Bilgilendirme ve Gönüllü Katılımcı Onam Formu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi **Mücahit DURMAZ** tarafından yürütülen “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul Öğrencilerinin Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Motivasyonlarının Karşılıklı Öğretim Stratejisi ile Geliştirilmesi” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkökullü öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda ses kaydı/ses ve görüntü kaydı/yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında **gizli tutulacak**, veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :

İmzası :

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :

İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı : Mücahit DURMAZ

İmzası :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

EK-3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Öğrenci Formu

Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi. Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı. Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca sarıldı. Kıyıya çıkarak canını kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür etti.

Güvercin suyunu içiyordu. Oradan geçmekte olan bir avcı onu gördü: “Ne güzel bir av, şu güvercini vurayım,” diye düşündü. Avcı, yayına ok yerleştirdi. Yayın ipini gerdi. Attı atacak derken karınca durumu gördü. Avcının çıplak olan topuğunu olanca gücüyle ısırıldı. Avcı, acı acı haykırdı. Güvercin avcıyı gördü ve uçuverdi. Karınca ise can borcunu ödemenin mutluluğu içinde yuvasına yöneldi.

- 1-) Güvercin, karıncayı düştüğü sudan kurtarmak için ne yaptı?
- 2-)Avcı, güvercini vurmak için hangi hazırlıkları yaptı?
- 3-) Avcı okunu fırlatacakken neden birden acı acı haykırdı?
- 4-) Güvercin, hangi özellikleri ve davranışları sonucunda avcıdan kurtulmuş olabilir?
- 5-)Hangi durumlarda iyilik yaparsınız?

EK-4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Öğretmen Değerlendirme Formu

Öğretmen Değerlendirme Formu

Öğrencinin İsmi:

Değerlendirme Tarihi:

Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi.	10
Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca	20
sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli	29
güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı.	41
Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca	53
sarıldı. Kıyıya çıkarak canını kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür	63
etti.	64
Güvercin suyunu içiyordu. Oradan geçmekte olan bir avcı onu gördü:	74
“Ne güzel bir av, şu güvercini vurayım,” diye düşündü. Avcı, yayına ok	86
yerleştirdi. Yayın ipini gerdi. Attı atacak derken karınca durumu gördü. Avcının	97
çıplak olan topuğunu olanca gücüyle ısırdı. Avcı, acı acı haykırdı. Güvercin	108
avcıyı gördü ve uçuverdi. Karınca ise can borcunu ödemenin mutluluğu içinde	119
yuvasına yöneldi.	121

PUANLAMA

Kelime Tanıma	Gözlem ve Yorumlar
$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}} = \frac{\quad}{\quad} = \% \dots\dots$	
Okuma Hızı	
Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı: _____	
Prozodi	
İfade ve Ses Düzeyi: _____	
Anlam Üniteleri ve Tonlama: _____	
Pürüzsüzlük: _____	
Hız: _____	
Toplam Puan: _____	
Okuduğunu Anlama: _____	

EK-5. Okuma Prozodisi Rubriği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapmamakta. Hâlen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelimekelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar hâlinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve /veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

EK-6. Kelime Bilgisi Belirleme Listesi

A	Dayanışma:	H	Kurban:
Adres:	Demokrasi:	Harita:	Kuruş:
Afet:	Dilemek:	Harp:	Kültür:
Afiş:	Dinç:	Hazine:	L
Ambalaj:	E	Heybe:	Lezzet:
Anmak:	Elverişli:	Hüküm	Lider:
Atık:	Empati:	sürmek:	Lira:
B	Endişe:	I	M
Berrak:	Enerji:	Isı:	Macera:
Besin:	Engel:	Işık:	Mahsul:
Bilinçli:	Eser:	Işıldamak:	Mera:
Broşür:	F	İ	Mikrop:
Bütçe:	Fatura:	İletişim:	Muayene:
C	Feribot:	İsraf:	Müşabaka:
Cephe:	Fethetmek:	İş birliği:	N
Cesaret:	Fikir:	İhtiyaç:	Nazik:
Cılız:	G	İkram:	Nesil:
Cihaz:	Garip:	İcat:	Nesne:
Ç	Gayret:	İz:	Netice:
Çevre:	Gelenek:	K	Nezaket:
Çığ:	Gereksinim:	Kamp:	Niyet:
Çılgılık:	Gıda:	Kask:	O
Çini:	Göç:	Konum:	Ofis:
D	Görev:	Kulaç:	Olgun:

Onluk:	Sembol:	Turizm:	Ziyaret:
Ovuşturmak:	Seyahat:	Tutumlu:	
Ö	Sığınak:	U	
Ödül:	Sokak:	Ulusal:	
Öğün:	Sorumluluk:	Ü	
Ön yargı:	Soy ağacı:	Ülke:	
Örüntü:	Sunmak:	Üretim:	
Özgür:	Süzülmek:	V	
P	Ş	Vakit:	
Panayır:	Şarj:	Vatan:	
Paylaşmak:	Şefkat:	Veri:	
Pehlivan:	Şehit:	Verimli:	
Piknik:	Şema:	Y	
Plan:	Şölen:	Yalpalamak:	
Priz:	T	Yama:	
R	Tahıl:	Yamaç:	
Rakam:	Tamirat:	Yetenek:	
Raptiye:	Tasarruf:	Yön:	
Ray:	Tecrübe:	Yöre:	
Reçete:	Tedavi:	Yöresel:	
Robot:	Tehdit:	Yurt:	
Rütbe:	Teklif:	Z	
S	Teknoloji:	Zafer:	
Salya:	Tören:	Zihin:	
Sanayi:	Trafik:	Ziyafet:	

EK-7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba sizinle karşılıklı öğretim stratejisini kullanarak çeşitli okuma çalışmaları ve etkinlikler yaptık. Senin bu okuma çalışmaları ve etkinlikler ile ilgili düşüncelerini öğrenmek istiyorum.

Eğer senin için de uygunsa başlayabiliriz.

Sorular

S.1. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli yaptığımız okuma çalışmalarını nasıl buldun?

S.2. Tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme basamaklarına dair düşüncelerin neler?

S.3. Karşılıklı öğretim stratejisi temelli okuma çalışmaları hangi becerilerin üzerinde nasıl bir etkiye sebep olmuş olabilir?

S.4. Yaptığımız çalışmaları nasıl buldun? Beğendiğin ve beğenmediğin yönleriyle açıklar mısın?

S.5. Birlikte yürüttüğümüz okuma çalışmalarını önceden gerçekleştirdiğimiz okuma çalışmaları ile karşılaştırdığında neler söylemek istersin?

S.6. Okuma çalışmalarında kullandığımız materyaller hakkında düşüncelerin neler? Bu materyallerin sana bir katkısı oldu mu? Nasıl ve ne yönde bir katkısı oldu?

S.7. Şu an bir metni bağımsız olarak okuyacak olursan önceki okumalarından farklı olarak nasıl bir yol izledin?

EK-8. Okuma Çalışmalarında Dikkate Alınan Hedef Kazanımlar

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.

Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.2.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.

Okuma materyallerindeki içindekiler ve sözlük bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.

T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.2.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.2.3.16. Metin türlerini tanıır.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.3.18. Yazılı yönergeleri kavrar.

T.2.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamalı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

T.2.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.

Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) *Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.*

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.



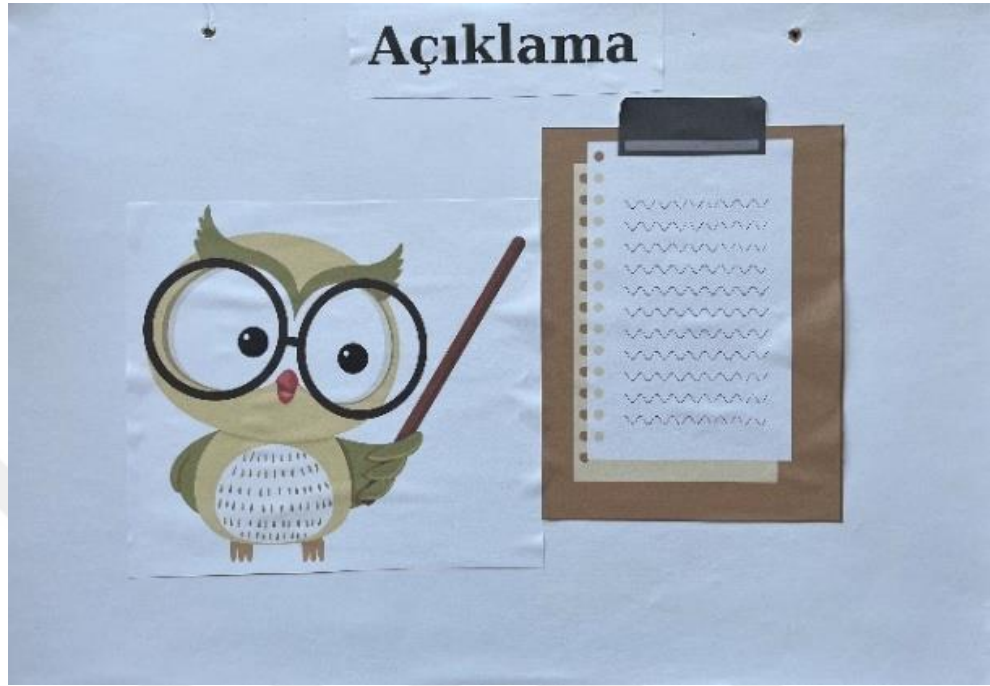
EK-9. Metin İşleme Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Künye Bilgileri

Kitabın Adı	Yazar	Resimleyen	Çeviri	Yayınevi	Sayfa Sayısı
Kütüphanedeki Aslan	Michelle KNUDSEN	Kevin Hawkes	Ekin GÖKOVALI	Uçanbalık Yayınları	48
Koca Roni	Catherine RAYNER		Ali BERKTAY	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	22
Çernobil'in Son Çocukları	Deniz Mert İÇÖZ	Döndü İÇÖZ	-	Nesin Yayınevi	40
Pezzettino	Leo LİONNİ		Kemal ATAKAY	Elma Çocuk	40
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun ORAL		-	Yapı Kredi Yayınları	28
Ay Maceramız	Umut HASDEMİR	Nurdan UYKAL SAYGILI	-	TÜBİTAK Yayınları	24
Hoş Geldiniz!	Barroux			Redhouse Kidz Yayınları	32
Kırmızı Elma	Feridun ORAL		-	Yapı Kredi Yayınları	36
Ulu Meşeyle Bir Yıl	Gerda MULLER		Burcu Meltem ARIK AKYÜZ	Tübitak YAYINLARI	27
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?	Sara ŞAHİNKANAT	Ayşe İNAN	-	Yapı Kredi Yayınları	28
Beyaz Plastik Bardak	Bilge Buhan MUSA	Sima ERTEM	-	Altın Kitaplar	36

Küçük Ağaç	Loren LONG	Zarife BİLİZ	Beyaz Balina Yayınları	40
Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği	Lisa PAPP	Gönül ÇAPAN	Hep Kitap	36
Meraklı Yeşil Şişe	Bilge Buhan MUSA	Sima ERTEM	-	Altın Kitaplar 32
Yüzyüz	Leo LİONNİ	Kemal ATAKAY	Elma Yayınevi	40
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara ŞAHİNKANAT	Feridun ORAL	-	Yapı Kredi Yayınları 36
Yaşlı Çınar Ağacı	Bilge Buhan MUSA	Sima ERTEM	-	Altın Kitaplar 32
Zafer Kimin?	David MCKEE	Ümit MUTLU	Uçanbalık Yayınları	32
Taşın Adımlar	Margriet RUURS	Nizar Ali BADR	Sanem ÖGE	Nesin Yayınevi 40
Balık	Brendan KEARNEY	Özlem KÖROĞLU	TÜBİTAK Yayınları	32

EK-10. Muhteşem Dörtlü Poster Materyali





EK-11. Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı Materyali

Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı	Hikâye Edici Metin	Bilgilendirici Metin
Tahmin etme Bir sonraki adımda ne olacağını tahmin etmek için metinden veya görsellerden ipuçları kullanın. ".....olacak. Çünkü" "Bahse girerim ... Çünkü ..." "Bence ... Çünkü ..." "Sanırım ... öğreneceğim. Çünkü ..."	Tahmin etme Tahmin etmek için ipuçlarını kullanın. Okuma sırasında tahminlerinizi onaylayın veya değiştirin. "Bence bu kitap ... hakkında. Çünkü ..." "Sanırım ... olacak. Çünkü ..." O Kapak, başlık, yazar, çizir O Metin O Görsel O Bağlam ipuçları	Tahmin etme Tahmin etmek için ipuçlarını kullanın. Okuma sırasında tahminleri onaylayın veya değiştirin. "Sanırım ... öğreneceğim. Çünkü ..." O Kapak, başlık, yazar, çizir O Metin O Görsel/ler (harita, çizelge, diyagram) O Alt başlıklar O Bağlam ipuçları O Yazarın amacı
Sorgulama Okurken sorular sorun. Bazılarının cevapları kitapta yer alırken, bazıları ise çıkarımsal yolla cevaplanıyor. "..... merak ediyorum." Kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Neden? Nasıl? Sence neden...?	Sorgulama Okurken sorular sorun ve yanıtlayın. O Harikalar: "Merak ediyorum ..." O Sorular: "Ne, kim, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" O Düşünme soruları: "Sizce neden ... ?" O Karakter soruları: Soru sorarak rol yapma. O Yazar soruları: "Yazar neden ... ?"	Sorgulama Okurken sorular sorun ve yanıtlayın. O Harikalar: "Merak ediyorum ..." O Sorular: "Ne, kim, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" O Düşünme soruları: "Sizce neden ... ?" O Karakter soruları: Soru sorarak rol yapma. O Yazar soruları: "Yazar neden ... ?"
Açıklama Zor ya da karmaşık sözcükleri ve fikirleri nasıl anlayabilirsiniz? "(Kelimeyi, cümleyi, paragrafı, görseli) anlamadım. Bu yüzden ..." - Tekrar okudum. - Okumaya devam ettim. - Kelimeleri seslendirdim. - Mantıklı olup olmadığını sordum. - Bir arkadaşım ile konuştum.	Açıklama Zor kelimeleri, cümleleri ve bölümleri bulun. "(Kelimeyi, cümleyi, bölümü) anlamadım. Ben de ..." O Yeniden okudum. O Bildiğim (kelime, cümle, görsel) aradım. O Okumaya devam ettim. O Başka bir kelime ile değiştirdim. O Seslendirdim.	Açıklama Zor kelimeleri, cümleleri ve bölümleri bulun. "(Kelimeyi, cümleyi, bölümü) anlamadım. Ben de ..." O Yeniden okudum. O Bildiğim (kelime, cümle, görsel) aradım. O Okumaya devam ettim. O Başka bir kelime ile değiştirdim. O Seslendirdim.
Özetleme Kendi kelimelerinizi kullanarak metindeki ana fikirleri sırayla anlatınız. "Bu metin ... hakkında." "Bu bölüm ... hakkında." "İlk önce ..." "Sonra ..." "Daha sonra ..." "En sonunda ..."	Özetleme Kendi kelimelerinizi kullanarak metindeki ana olayları sırayla anlatınız. "Bu metin ... hakkında." "Bu bölüm ... hakkında." "İlk önce/Sonra/Daha sonra/Sonunda ..." "Olayların geçtiği yer ..." "Karakterler ..." "Problem ..." "Ana olaylar ..." "Sonuç ..." "Tema ..." "En sevdiğim bölüm ... Çünkü ..."	Özetleme Kendi kelimelerinizi kullanarak metindeki ana olayları sırayla anlatınız. "Bu metin ... hakkında." "Ben ... öğrendim." "Ana fikirler ...'dır ve ... detaylarla desteklenmiştir." "Bu parça/bölüm ... hakkında." "İlk önce/Sonra/Daha sonra/Sonunda ..." "En sevdiğim olay ... Çünkü ..."

EK-12. Muhteşem Dörtlü Strateji Başlatıcıları Materyali

Tahmin Etme



- Ben düşünüyorum.
- Bence
- Merak ediyorum acaba
- Ben hayal ediyorum.
- Sanırım
- tahmin ediyorum.
- Sanırım öğreneceğim.
- Çünkü
- Bence gerçekleşecek. Çünkü

Sorgulama



- Merak ediyorum
- Kim ?
- Ne ?
- Ne zaman ?
- Nerede ?
- Neden ?
- Nasıl ?
- Eğer olursa ?
- ne düşünüyorsun ?

Açıklama



- (Kelimeyi, cümleyi, bölümü, paragrafı) anlamadım. Bu yüzden (tekrar okudum, okumaya devam ettim, ipuçlarını inceledim), vb.
 - Şu kısmı anlamadım.
 - Bu hiç mantıklı değil.
 - Bu zor bir kelime. Çünkü ...
- Açıklığa kavuşturmak için;
- Tekrar oku.
 - Okumaya devam et.
 - Kelimeyi/cümleyi/bölümü seslendir.
 - Kelimeyi/cümleyi/bölümü parçalara ayır.
 - Yerine başka bir kelime düşün.
 - Zihninde bir resim yap.
 - Bir arkadaşınla konuş.

Özetleme



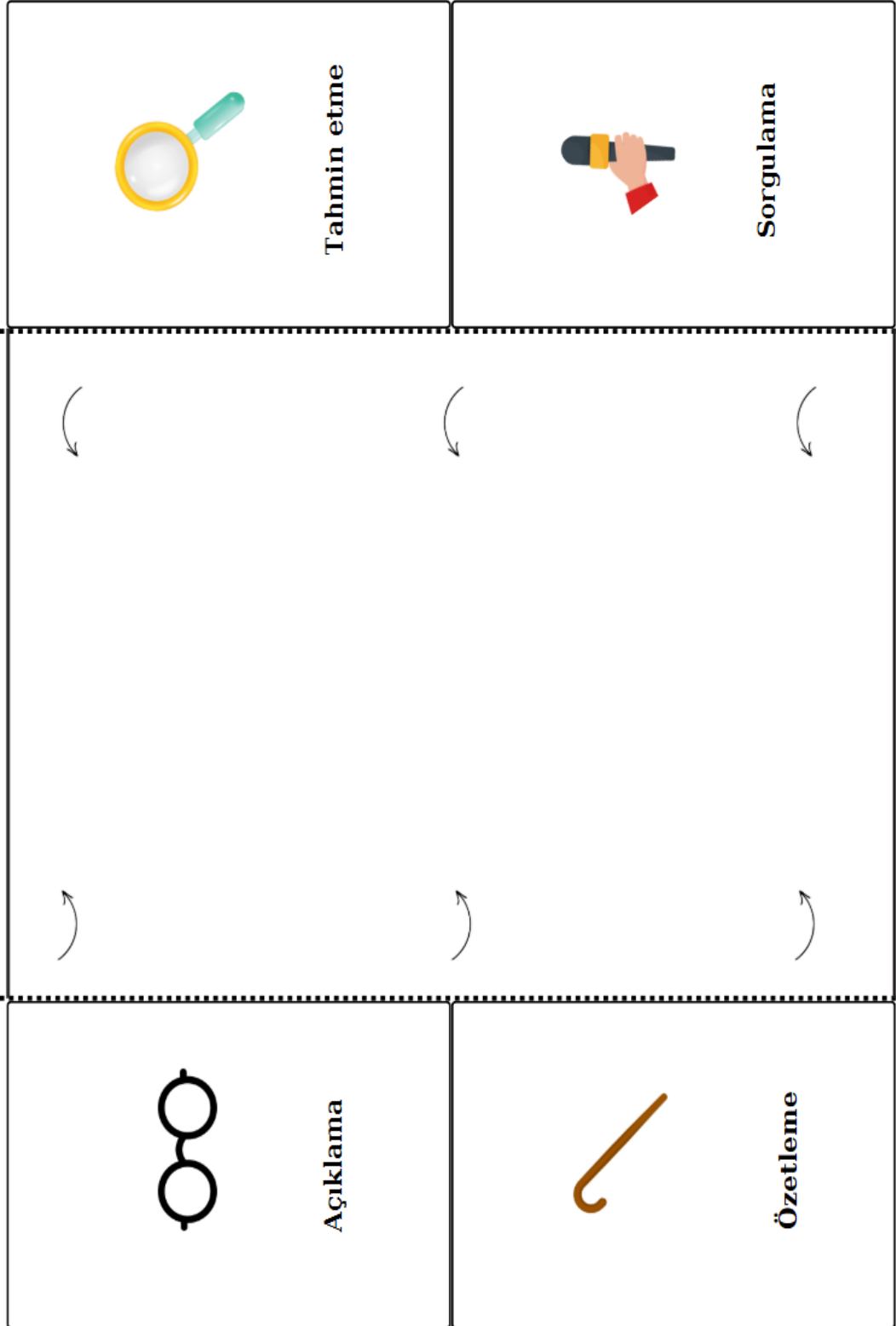
- Kitaptaki en önemli olaylar şunlardır:
- Bu bölüm çoğunlukla hakkındaydı.
- Bu (kitap, paragraf, bölüm, cümle) ... hakkındaydı.
- İlk önce
- Sonra
- Daha sonra
- En sonunda
- Hikaye'da geçiyor.
- Metnin ana karakterleri

EK-13. Hikâye Haritası Tahmin Tablosu Materyali

Hikâye Haritası Tahmin Tablosu

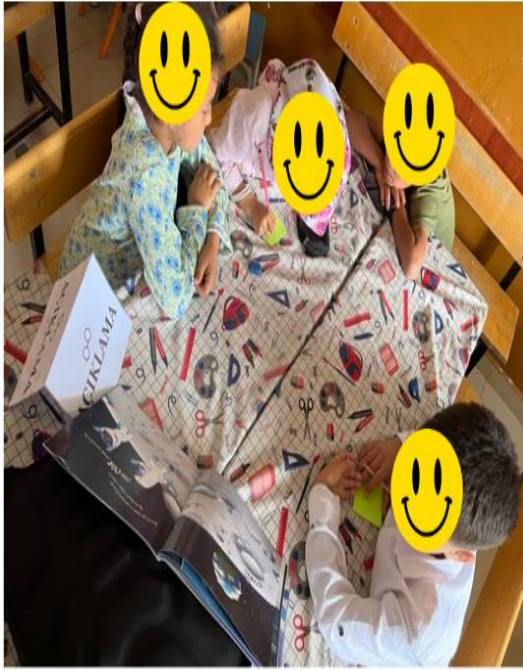
Bu tablo, öğrencilerin tahminlerini kaydetmek için kullanılmaktadır. Tahmin ve düşüncelerin kayıt altına alınması için somut bir yer sağlayarak gerektiğinde öğrencilerin okuduğunu anlamalarını izlemek için kullanılabilmektedir.

	Okuma Öncesi (Tahmin etmek için metin ve görselleri kullanın.)	Okuma Sonrası (Aslında ne olduğunu doldurun.)	
	Sahne:	Sahne:	
	Karakterler:	Karakterler:	
	Problem:	Problem:	
	Ana olaylar:	Ana olaylar:	
	Çözüm/Sonuç:	Çözüm/Sonuç:	
	Tema/Çıkarılacak Ders:	Tema/Çıkarılacak Ders:	

EK-14. Dört Kapılı Çizelge Materyali

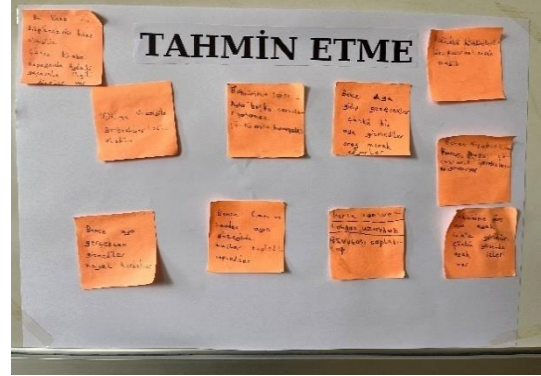
EK-15. Strateji Masa Kâğıdı ve Örnek Kullanımları



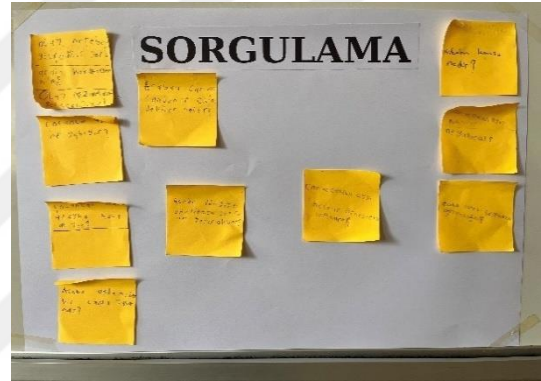


EK-16. Strateji Örnek Matı ve Öğrenci Örnek Çalışmaları

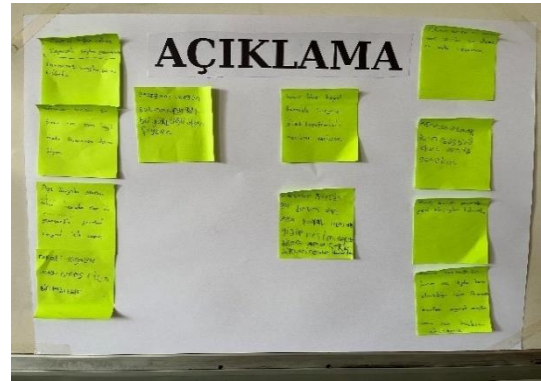
Tahmin Etme



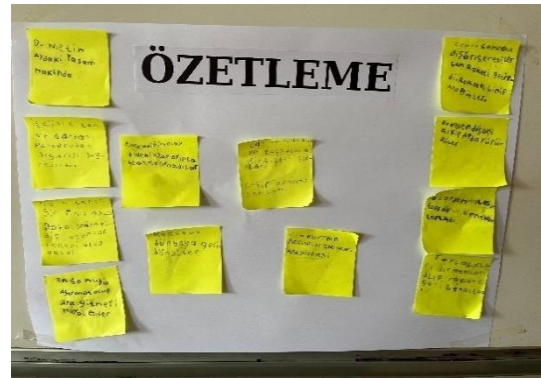
Sorgulama



Açıklama

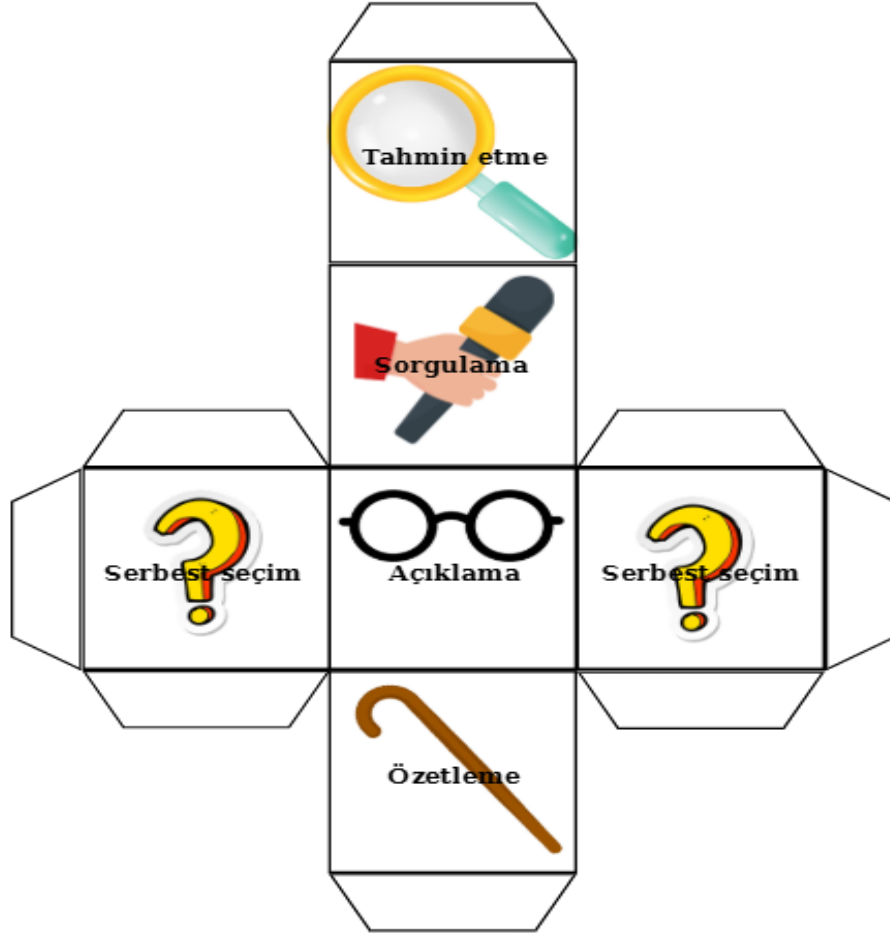


Özetleme



EK-17. Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü Materyali

Strateji Küpü
Küpü rastgele at ve üst kısma gelen stratejiyi uygula!



EK-18. Açıklıyorum, Anlıyorum Matı ve Öğrenci Örnek Çalışmaları

	Açıklama Kitabın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında karşılaşılabileceğiniz örnek durumları yapışkan kâğıda yazarak aşağıdaki ilgili yere yapıştırınız.
Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü	Anlamadığım cümle
Kafamı karıştıran olay/durum	Açıklığa kavuşturulması gereken bölüm



Açıklama

Kitabın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında karşılaşılabileceğiniz örnek durumları yapışkan kâğıda yazarak aşağıdaki ilgili yere yapıştırınız.

Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü

ton balığı denizdeki
yasağan kilitli balı

gınamadım kütü kö
Şe: ısız ve sessiz
yer

Anırmak: hatırlamak

Anlamadığım cümle/görsel

Gözle görülmeyen bir
kır. ipin çektiği tıfıl
balıklar...

Kıyır kıyır dökülen
k. Neredeyse valisi-
ynutylacah

Kafamı karıştıran olay/durum

Yüzüz neden siyah
renginde?

Yüzüz büyük bir
balık için nereye
duracak?

Yüzüzün rengi diğ-
gerende farklı oldu
ton balık oların nı
manipülasyonlar

deniz anası yılan
balığı neden bö-
Yüzüzler zehir
vermiyor?

Açıklığa kavuşturulması gereken kısım/bölüm

Metinde yeni
kırmızı balık süsü
ton balık damarı
saklandını yazı
yorlar, demek
ki yeni kırmızı ton
balık tanıyor



Açıklama

Kitabın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında karşılaşılabileceğiniz örnek durumları yapışkan kâğıda yazarak aşağıdaki ilgili yere yapıştırınız.

Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü

Ton balığı: Denizde olan canlı, bir balık türü

Andırmak: Bir durumu hatırlamak

Kuyruk kose: ısrız ve sessiz yer.

Kafamı karıştıran olay/durum

Küçük balıklar nasıl büyük balık gibi yüzecek?

Yüz yüze büyük balık gibi görünmek için nerede duracak?

Yüz yüze rengi diğer balıklardan farklı olduğu için ton balığı onların numarası yaptığını anlar.

Deniz aracı ve yılan balığı neden yüze zarar vermiyor?

Anlamadığım cümle/görsel

Yürüyen bir su arkına benzeyen ısrız...

Kuyruk ayle sotka ki, neredeyse varlığı unutulmuş ak...

Açıklığa kavuşturulması gereken kısım/bölüm

Merinde yeni kırmızı balık sürüsünün ton balığından saklandığını gösteriyor. Demek ki Yeni kırmızı balık sürüsü ton balığını tanıyor.



Açıklama

Kitabın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında karşılaşılabileceğiniz örnek durumları yapışkan kâğıda yazarak aşağıdaki ilgili yere yapıştırmınız.

Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü

Tonbalığı:
Konserveli yapılmış
büyük bir balık

Kuytu/köşe: ıssız ve
sessiz yer.

Andirmek: hatırlamak

Anlamadığım cümle/görsel

Gözle görmeyen
bir ipin çektiği
tuhaflar balıklar...

Kuyruğu öyle
uzakta ki, nereden
varlığı yuhnu
lacak...

Kafamı karıştıran olay/durum

Yüzüne büyük
balık gibi görün-
mek için nerede
duracak?

Mezinde Tonbalığının
kırmızı balıkların
hepsini yediği
yazıyordu, ama
görselede tonbalıktan
kaçan kırmızı
balıklar vardı.

Yüzünün diğer
balıklardan farklı
olduğu tonbalığı olan
numara yapmış
anılar

Deniz anası ve
yılan balığı neden?
yüzüne zarar
vermiyor

Açıklığa kavuşturulması gereken kısım/bölüm

Mezinde yeni
kırmızı sürüsünün
tonbalığından saklandığını
dışarı yazıyor
demek ki yeni kırmızı
balık sürüsü ton-
balığını taşıyorlardı.



Açıklama

Kitabın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında karşılaşılabileceğiniz örnek durumları yapışkan kâğıda yazarak aşağıdaki ilgili yere yapıştırınız.

Anlamını bilmediğim kelime/deyim/atasözü

ton balığı:
Denizde yaşayan bir balıktır.

Kuytu köşe:
İsiz ve sessiz yer

Anılmak: hatırlamak

Anlamadığım cümle/görsel

Akıde sekiz kayalar
da yetişen bir
deniz yosunu
manin...

Kuytu öh vakti
nere deysen varlı
ğı unutulacak

Kafamı karıştıran olay/durum

güzyüz Rüyübir
balk gibi düşüyor
leim nerede duru-
cak?

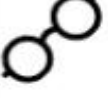
güzyüz rengiyle
balık farkla-
rın ton balıkların
numara yaratanlar

deniz anası
yılan balığı
neden güzyüz
ze zararmıyor?

Açıklığa kavuşturulması gereken kısım/bölüm

medine yeni kimsesi
şürüşün balıklar
sıkla yazıyor
demek yeni kimsesi
şürüşün ton balığı
ni yazıyor

EK-19. Muhteşem DörtlÜ Örnek Matı ve Öğrenci Örnek Çalışmaları

Muhteşem DörtlÜ
 Matı yere serin,
 elden ele değiştirerek
 yazın

Açıklama

Tahmin Etme

Sorgulama

Özetleme

Olay ne zaman gerçekleşiyor

Arka daşıları çınar ağacının kesilmesine neden izin verdi?

Olay ne zaman gerçekleşiyor olabilir?

Bence çınar ağacından kâğıt yapılacaktır

Tahmine göre çınarın bacağı bizzi bilgilendirir

Tahminime göre ağaçların fabrikaya gideceklerini biliyorlar

Bu kâğıda yaşlı çınar ağacının bacağı geçen ağaçları anlatabilir

Arka daşıları çınar ağacının kesilmesine neden izin verdi?

Sorgulama

Açıklama

Ormanda yaşlı bir çınar ağacı varmış. Yaşlı olduğuna için ormancılar onu kesmeye karar vermişler.

Onu kesip kamyonla yüklemişler. Arkadaşıları onu takip etmişler. Bursur ağaç fabrikaya götürmüşler.

Çocuk kâğıda resimler yapmış. Sonra buruşturup geridönüşüm kutusuna atmış. Kâğıt yine fabrikaya gitti. Bu sefer ondan zarf yapıldı.

Fabrikada onu kâğıt yapıp kirtasiyeye götürmüşler. Kirtasiyede bir çocuk geldi. Kâğıdı gördü ve ona satın aldı.

Çocuklar arkadaşlarına mektup yazıp gönderdiler. Böylece çınar ağacı her yeri görmüş oldu.

Gezegen: Güneşin etrafında dolayan gök cisimleri

Koruk: Ağacın gövdesinde bulunan oyuk

Eğerciler: Gerektikçe atarılarda Dünya yaranmaz hale gelir

Bakla: Fabrikada boyalarda kesilmiş kâğıtlar

Tahmin etme Bence yaşlı çınar ağacının çok kadastları onu çok özlemiş. Çınar her sayfada yaşlı çınar ağacı ni takip ediyorlar mı? Genç çınar ağacı, kagidi ödünç verincecek. Ağaçlar fabrikada kagidi alacak. Bir kütüphane yaşlı çınar ağacının kagidi olmak için girmek istiyorsa ağaçlar ne olur? Tahmin: ne görürse ne olur.	Sorgulama Ağaçlar fabrikada ne yapıyorlar? Çınar ağacı neden kurumuş? Bu olay her ağaçta olur mu? Biliriz? Leşiyor olamazlar mı? Gerçek yaşlı çınar, kesilecek.
Açıqlama Gezegen: Güneş'in etrafında dönen gök cisimleri. Kafamı karıştıran bir durum var. Çam ağacı nereye gideceğini ve neye dönüştürüceğini hereden biliyor? Kovuk: Ağacın gövdesindeki delik. Kabaka: Farklı boylarda kesilmiş kagidler.	Özellikler Ormanın birinde yaşlı bir çınar ağacı varmış. Hayvanların yuvası, ondan olmuş. Sonra çınar ağacı kurumuş ve onu kesip fabrikaya götürmüş. Ve ondan oyuncaklar yapılmış: Çatal, yapılmış kaşık, yapılmış masa, yapılmış kagit, yapılmış süsler, yapılmış kalem, yapılmış...

Tahmin etme

Bu kitapta yazılan cümlelerin
Bazılarının yazıldığı yer
Tahmin etme göre Bu
Kitabın KANUNU
gerçekleşmiş mi?
Kullanımı

Uzun kâğıtlar
Tahmin etme göre Ağaçlar
kesilip fabrikaya gidiyor
Kâğıtlar yalancılar
Bazılarının yazıldığı yer

Sorgulama

Açıkça bu kitapta problem
ne olabilir?
Sorgulama

Okunur mu? Çıkarıcı?
Kesilecek mi?
Açıkça bu kitapta problem
ne olabilir?

Okunur mu? Çıkarıcı?
Kesilecek mi?

Açıklama

Özellikle geniş
rafında bulunan gö-
rüşlerin

Okunur mu? Çıkarıcı?
Kesilecek mi?

Okunur mu? Çıkarıcı?
Kesilecek mi?

Özetleme

Ormanın birinde
Çınar ağacı varmış
hayvanlar eğlenmiş
Sarıbatağın ağacı
Sarıbatağın ağacı
Sarıbatağın ağacı
Sarıbatağın ağacı
Sarıbatağın ağacı

Fabrikada ona kâğıt
yapıtlar. Kâğıtlar
gönderdiler.
Çocuk kâğıdı aldı
ona resim yaptı. Sonra
kâğıdı geri döndürdü.
Fabrikaya gitti. Kâğıt
yapıtlar.

Mektup zarflarını
Kâğıtlara göre
döndürdüler. Çocukların
Mektupları
gönderdiler. Çınar ağacı
dünyayı gezdi.

Özetleme Bir çocuk onu kurtarıp ye ciden satın aldı. Çocuk kağıtlara ne gizledi. Kağıtları geri döndürmek için na etti. Bu kağıtlar kurduğum orman- lara söylemiş. Orman birinde yaşı. Bir cinar ağacı varmış. Hayvanlarla birlikte maslu yaşamış orman bekası cinar ağacının kurduğum orman- lara söylemiş. Ormanlılar bala bala kesip kamyonla yollan- mışlar. Zapları yaptılar. Çocukların mekânı ya- şıp baka baka gördükleri ormanlılara günde bir	Gecegen: güneşin evinde dolanıp gök cisimleri Koruk: Ağacın gövdesindeki delik. Tabaka: Farklı boylarda kesilmiş kağıtlar Mağamı leştirir bir dünüm var: her sayıda neden gışı cinar ağacının ormandaki arkadaşları onu takip ediyor? Sanırım yollar arkadaş- larını cinar ağacımın sevdiğini biliyor.
Sorgulama Bu kitapta hangi karakterler var? Çiğnar ağacının arkadaş- ları onun kesilmesine neden engel olmadı? Çiğnar ağacının kesilmesini duyan hayvanlar ne tepkiler verdiler? Ağacın kesilmesini neden istemedi?	Tahmin etme Tahminleri göre boy kitapla kumsu israf etmemek Bence ağaçlar fabrika- ya götürülüp kağıt olacaklar Kitaptaki karakterler Baykuz Sincap kırı- kılan Tarsan kus Çiğnar ağacı olabilir Bence cinar ağacından sınır yapacaklar

EK-20. Muhteşem Dörtlü Puzzle

Tahmin Etme  Her bir görevi işaretleyin: ☐ Kitabın yan metinsel unsurlarını inceleyin. ☐ Sayfaları çevirin. Metni ve görselleri gözden geçirin. ☐ Konu hakkındaki ön bilgilerinizi gözden geçirin. Hikâye Edici Metin Tahmini: Bence bu metin hakkında olacak. Çünkü Bilgilendirici Metin Tahmini: Bence öğreneceğiz. Çünkü	Sorgulama  Her bir görevi işaretleyin: ☐ Metni tekrar okuyun, sorulara dönüştürebileceğiniz kısımları arayın. ☐ Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, ya öyleyse, acaba ya da sizce neden sorularını sorun. ☐ Yazar hakkında soru sorun. Örneğin: "Yazar neden.....?" ☐ Hikâye edici metin için; karakter, problem veya bir olay hakkında soru sorun. ☐ Bilgilendirici metin için; bir başlık, kaynak, resim hakkında soru sorun. Benim Sorularım: Düşünme ve tartışma soruları veya merak ettiklerinizi sorun.
Açıklama  Her bir görevi işaretleyin: ☐ Metni tekrar okuyun, açıklığa kavuşturulması gereken zor kelimeleri arayın. ☐ Açıklığa kavuşturmak için ifadeler, cümleler, paragraflar veya görseller gibi zor kısımları bulun. ☐ Kelimenin/cümlenin/paragrafın/görselin neden zor olduğunu ve bunları nasıl açıklığa kavuşturduğunuzu anlatın. Kullanılan Stratejiler ☐ yeniden oku ☐ okumaya devam et ☐ seslendir ☐ tanıdık parçalar ara ☐ parçalara ayır ☐ başka bir kelime ile değiştir	Özetleme  Her bir görevi işaretleyin: ☐ Özetlemek için tekrar okuyun. ☐ Ana fikri ve ayrıntıları sırayla kullanarak özetleyin. ☐ Özetinizi ilk önce, sonra, daha sonra ve en sonunda olacak şekilde sıralayın. ☐ Hikâye edici metin için; sahneyi, karakterleri, problemi, olayları ve çözüm teşebbüslerini ekleyin. ☐ Bilgilendirici metin için; ana fikri ve ayrıntıları ekleyin. Öğrendiklerinizi hatırlamak için metne ve göz atın.

EK-21. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (1. Oturum)

KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİ TEMELLİ OTURUM PLANI	
Ders	Türkçe
Ders süresi	40+40+40 (3 ders saati)
Sınıf	2/E
Hedef kitle	Öğrenci
Strateji	Tahmin etme
Amaç	➤ Okuduğunu anlamaya ilişkin farkındalık oluşturmak. ➤ Karşılıklı öğretim stratejisini genel olarak tanıtmak. ➤ “Tahmin etme” stratejisini tanıtmak ve modelleme yoluyla örnek uygulamasını gerçekleştirmek.
Öğrenci Kazanımları	➤ T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. ➤ T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. ➤ T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
Kitabın Adı	Kütüphanedeki Aslan
Yazar	Michelle KNUDSEN
Resimleyen	Kevin HAWKES
Yayınevi	Uçanbalık
Türü	Hikâye Edici Metin
Materyaller	Resimli çocuk kitabı, büyüteç

- Öğrencilerden karşılıklı öğretim stratejisini tanıtmadan önce; iyi okuyucuların, okuduğunu anlayan okuyucuların anlamak için ne yaptıklarına, nasıl bir yol izlediklerine ilişkin düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz. Bir sohbet havasında bu sorunun cevabını/cevaplarını dinleyerek değerlendirmeler yapınız.
- Dersin amacını öğrencilerle paylaşınız: Öğrencilere, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde birçok strateji, yöntem ve teknik kullanıldığını ve bu stratejilerden biri olan karşılıklı öğretimi modelleme yoluyla tanıtacağınızı belirtiniz.
- Karşılıklı öğretimin dört alt stratejiden (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) oluştuğunu ve her bir stratejiyi aynı metin üzerinden (Kütüphanedeki Aslan) farklı oturumlarla tanıtacağınızı açıklayın.
- Her stratejiyi bir karakter ve bir aksesuar ile eşleştirdiğinizi, bu eşleştirmenin aşağıdaki gibi olduğunu belirtiniz.

Strateji	Karakter	Aksesuar
Tahmin Etme	Tahmin Edici Keloğlan	Büyüteç
Sorgulama	Sorgulayıcı Sincap	Mikrofon
Açıklama	Açıklayıcı Bilge Baykuş	Numarasız Gözlük
Özetleme	Özetleyici Nasreddin Hoca	Baston

- Ek-1’de bu stratejileri içeren “*muhteşem dörtlü kadranı*” sınıfın uygun bir yerine asınız. Öğrencilerin bu materyali incelemelerine fırsat sağlayınız.
- Bugün “*tahmin etme*” stratejisini tanıtım ve modellemesini yapacağınızı belirtiniz ve kadranda bulunan oku “*“tahmin etme”* kısmına getiriniz.
- Öğrencilerin, tahmin etme basamağını içselleştirebilmeleri ve bu basamakla ilişkilendirebilmeleri için “*büyüteç*” nesnesi ile eşleştiriniz. Karakterinizin adının “*Tahmin Edici Keloğlan*” ve tahmin etmek için kullandığı aksesuarının büyüteç olduğunu ifade ediniz. Tahmin Edici

	Keloğlan'ın tahmin etme esnasında elindeki büyütecini ilgili görsel veya metne yaklaştırarak tahminini bu şekilde yapılması gerektiğini belirtiniz. • Bu tür özdeşleşmiş karakterleri, nesneleri ve hareketleri kullanarak öğrencilerin dikkatlerini daha uzun süre çekebileceğinizi ve metin işleme sürecine daha aktif bir şekilde katılacağını unutmayınız. • “<i>Tahmin etme</i>” basamağının tanıtımını “<i>Kütüphanedeki Aslan</i>” adlı çocuk kitabıyla yapacağınızı belirtiniz ve her öğrenciye kitabın birer kopyasını veriniz. • Öğrencilere kitabın yan metinsel unsurlarını incelemeleri için fırsat veriniz. • Metni seslendirmeye başlamadan önce, öğrencilere metnin konusuna, olay örgüsüne ilişkin nasıl tahminlerde bulunacaklarını örneklerle göstereceğinizi belirtiniz. • Stratejinin uygulanması aşamasına model olmak adına “<i>Tahmin Edici Tavşan</i>” karakterine bürününüz. Elinizdeki büyüteçle kitabın yan metinsel unsurlarını (başlık, dış kapak, iç kapak, görsel, künye) inceleyiniz. • Kalıp cümleler yardımıyla ve sesli düşünme yoluyla kitabın yan metinsel unsurlarından yola çıkarak kitabın konusuna ilişkin tahminlerde bulununuz. • Örneğin: ❖ “Sanırım bu kitabın konusu, kütüphaneyi çok seven bir aslanın hayatı. Çünkü görsellerde aslan kütüphanede çocuklarla birlikte olmaktan mutlu gözüküyor.” ❖ “<i>Kütüphane kurallarını öğreneceğimi tahmin ediyorum. Çünkü kitabın arka kapağında kütüphane kurallarından bahsediyor.</i>” ❖ “<i>Aslanın kütüphaneden kaçacağını veya kovulacağını tahmin ediyorum. Çünkü aslanlar kütüphane kurallarına uyamaz.</i>” ❖ “Bence bu kitap yalnızlıktan sıkılıp ormandan kaçan ve artık kütüphanede yaşayan, çocuklarla arkadaş olan bir aslanın hayat hikâyesini anlatıyor. Çünkü aslan, çocuklarla birlikte olmaktan mutlu gözüküyor.”

	• Öğrencilerden kitabın ön kapağında bulunan çocukların duygu durumlarını incelemelerini isteyiniz. Çocukların ve aslanın duygu durumu hakkında sohbet ortamı oluşturunuz. • Kitabın ön kapağındaki görselde yer alan çocukların ve aslanın duygu durumlarından yola çıkarak aşağıda yer alan soruyu seslendiriniz: ❖ <i>“Acaba çocuklar, aslanla kütüphanede geçirmiş olduğu vakit boyunca hep aynı duygu içerisinde mi kalmışlardır? Hangi durumlarda duygu değişimi yaşayabilirler? Neden?”</i> • Her öğrencinin tahmin, yorum veya düşüncesini belirtmesini isteyiniz. Verilen cevapları değerlendiriniz. • Kitabın arka kapağında bulunan açıklayıcı metni sesli bir şekilde okuyunuz ve öğrencilere aşağıda yer alan soruları ifade ediniz. ❖ <i>“Kütüphanelerde ne gibi kurallar olur? Aslanın olduğu bir kütüphanede bulunsaydınız hangi kurala uymakta zorlanırdınız? Aslan, en çok hangi kurala uymakta zorluk yaşayabilir?”</i> • Her öğrencinin tahmin, yorum veya düşüncesini belirtmesini isteyiniz. Verilen cevapları değerlendiriniz. • Öğrencilerin tahmin, yorum veya düşüncelerini metnin yan metinsel unsurlarını göz önünde bulundurarak yapıp yapmadıklarını gözden geçiriniz. Gerekli durumlarda bu konu hakkında onlara kısa hatırlatmalar yapınız.

- Metni uygun bir ses tonuyla seslendirmeye başlayınız.
- **Sayfa 1-2'**de yer alan görseli öğrencilerin incelemelerini isteyiniz. Öğrencilerin görselde yer alan çocukların duygu durumlarına ilişkin yapmış oldukları yorum ve tahminleri hatırlamalarını isteyiniz. Tahminlerini yeniden gözden geçirmeleri için öğrencilere kısa bir süre tanıyınız.
- **Sayfa 3-4'**te yer alan metni okuyunuz. *“Tahmin Edici Keloğlan”* rolüne geçerek elinizdeki büyüteçle ilgili metni ve görselleri inceleyiniz.
- Daha sonra *“Acaba müdüre, kütüphanede bir aslan olduğunu duyunca acaba nasıl bir tepki vermiş olabilir?”* sorusunu sesli olarak ifade ediniz.
- Tahmin etme stratejisine model olmak adına bu soruya yönelik tahminlerinizi sesli düşünme yöntemiyle şu şekilde aktarabilirsiniz:
 - ❖ *“Görselleri inceleyecek olursak Bay Vız Vız hayli korkmuş gözüküyor. Kütüphane müdürü çok sakın bir şekilde masasında oturuyor. Kütüphanede bir aslanın olmasına şaşırıp korkmayan ve aslanın kuralları çiğneyip çiğnemediğini soran Bayan Tatlıhava bu durumu çok normal karşılamış olabilir.”*
 - ❖ *“Bay Vız Vız'ın çok telaşlı ve heyecanlı olduğunu bilen Bayan Tatlıhava onun kendini iyi hissetmediği için onun hayal gördüğünü düşünmüş olabilir ve söylediklerine inanmamış olabilir.”*
- Daha sonra öğrencilerin de soruya yönelik tahminlerini sözel olarak ifade etmelerini isteyiniz.
- **Sayfa 7-8'**de yer alan metni okuyunuz. *“Tahmin Edici Keloğlan”* rolüne geçerek elinizdeki büyüteçle ilgili metni ve görselleri inceleyiniz.
- Aslanın kükremesi üzerine sesli düşünme yoluyla tahminlerinizi şu şekilde belirtiniz;
 - ❖ *“Sanırım aslan kükrediği için çocuklar daha kütüphaneye gelmeyecektir. Çünkü çok korkmuş gözüküyorlar.”*
 - ❖ *Tahminime göre Bayan Tatlıhava, aslanı kütüphaneden kovacak. Çünkü aslan kükreyerek rahatsız edici bir ses çıkardığı için kütüphane kuralını çiğnemiş oldu.”*
- **Sayfa 21'**de yer alan metni okuyunuz.

	• “...daha önce hiç kükremediği kadar şiddetli bir şekilde kükredi.” ifadesinden sonra ilerleyen sayfalarda ne olabileceğine ilişkin tahminlerinizi sesli düşünme yoluyla belirtiniz. ❖ “Aslanın bu sefer kütüphaneden kovulacağını düşünüyorum. Çünkü Bayan Tatlıhava bir daha kükrerse onu kütüphaneden kovacağını söylemişti.” ❖ “Sanırım Bay Vız Vız aslanın işaretini anladı. Çünkü geçerli bir sebep olmasa aslan kükremezdi.” ❖ Bence Bay Vız Vız, aslanı şikâyet etmek için Bayan Tatlıhava’nın yanına gidecek. Çünkü Bay Vız Vız, aslanın kütüphanede bulunmasını istemiyor ve onu kışkırtıyor.” ❖ “Tahminime göre aslan Bayan Tatlıhava’nın yanına geri dönecek. Çünkü onun zor durumda olduğunu biliyor.” • Sayfa 23’te metni okuduktan sonra bir önceki sayfada yapılan tahminleri değerlendiriniz. • Sayfa 31-32’de yer alan metni okuduktan sonra; • “<i>Tahmin Edici Keloğlan</i>” rolüne geçiş yapınız. İlgili sayfalardaki metni ve görselleri büyüteçle inceleyiniz. Yapacağınız bu modellemelerin öğrencilerde “<i>tahmin etme</i>” stratejisinin yapılacağını çağrışımı uyandıracağını unutmayınız. • “<i>Acaba Bay Vız Vız ne yapacak?</i>” sorusunu sesli düşünme yöntemiyle belirtiniz. Öğrencilere model olmak adına kendi tahminlerinizi belirtiniz. ❖ “<i>Tahminime göre Bay Vız Vız mutlu mutlu evine gidecek. Çünkü o, kütüphanede aslan olduğu için mutsuzdu.</i>” ❖ “<i>Bence Bay Vız Vız, aslanın kütüphaneye geri geldiğini düşünerek kütüphanede onu arayacak. Çünkü aslan çocukları özlemiş olabilir.</i>” • Kendi tahminlerinizi sesli olarak ifade ettikten sonra öğrencilerin de tahminlerini sözel olarak ifade etmelerini isteyiniz. • Sayfa 33-34’de yer alan metni okuyunuz. Bay Vız Vız’ın ne yapacağına ilişkin sizin ve öğrencilerin yapmış olduğu tahminleri ilgili sayfadaki metin ve görsellerden yola çıkarak değerlendiriniz. • “<i>Tahmin Edici Keloğlan</i>” rolüne geçiş yapınız. Elinizde büyüteçle Bay Vız Vız’ın aslanı bulmak için ne yaptığını, nerelere gittiğini inceleyiniz. Sesli düşünme yoluyla şu ifadeleri seslendiriniz;

	❖ <i>“Bay Vız Vız birçok yere baktı fakat aslanı bir türlü bulamadı. Acaba aslanı bulsa onu kütüphaneye dönmesi için ikna edebilir miydi? İkna olması için ona ne söylerdi?”</i> • Öğrencilerin tahminlerini sözel olarak ifade etmelerini isteyiniz. • Sayfa 35-36’da yer alan metni okuyunuz. • Yapılan tahminleri değerlendiriniz. • Bay Vız Vız’ın kütüphanedeki yeri kuralı aslana açıklamasının ardından ne olabileceğine ilişkin öğrencilerin tahminlerini belirtmeleri isteyiniz. • Masalların hep umutla biteceği göz önünde bulundurularak tahminlerin bu doğrultuda yapılması gerektiğini öğrencilere hatırlatınız. • Sayfa 39-40’te yer alan metni okuyunuz. Tahmin Edici Keloğlan rolüne bürününüz. Elinizdeki büyüteçle ilgili sayfalarda yer alan görselleri inceleyiniz. • Öğrencilerden; aslanın, kütüphanedeki çocukların, Bayan Tatlıhava’nın, Bay Vız Vız’ın, masalcı teyzenin duygu durumlarını incelemelerini isteyiniz. • Kitabın seslendirme aşamasını tamamlayınız.

- Kitabın ilk sayfalarında kahramanların duygu durumlarına ilişkin yapılan tahminleri gözden geçiriniz.
- Süreç içerisinde hangi kahramanın ne gibi duygu değişikliği yaşadığını ve buna neyin sebep olduğunu öğrencilerin belirtmelerini isteyiniz.
- Öğrencilere model olmak adına ilk örneği sesli düşünme yoluyla belirtiniz.
- Aşağıda yer alan kalıp cümlelerden faydalanabileceklerini hatırlatınız.
 - ❖ “..... (Kahramanın adı) ilk önce duygusu içerisindeydi. Sonra duygusu içerisinde oldu. Çünkü”
 - ❖ “Bay Vız Vız ilk önce korku ve endişe duygusu içerisindeydi. Sonra kıskançlık duygusu ve en sonunda sevinç duygusu içerisinde oldu. Çünkü aslana alışmıştı ve artık onu kıskanmıyordu.”
- Öğrencilerin “*tahmin etme*” stratejisine ilişkin düşüncelerini sözel olarak ifade etmelerini isteyiniz.
- “*Tahmin etme*” stratejisinin kullanılmasıyla birlikte, metin işleme sürecinde nelerin daha farklı olduğuna/olacağına ilişkin bir sohbet ortamı oluşturunuz.
- Öğrenciler tarafından yapılacak olan tahminlerin uygun olması için nelere dikkat etmeleri gerektiğinden bahsediniz. Bu doğrultuda;
 - metin,
 - görsel,
 - yan metinsel unsurlar,
- bağlam gibi unsurlardan yararlanmaları gerektiğini, ipuçları toplayarak tahminlerin daha doğru bir şekilde yapılabileceğini öğrencilere aktarınız.

EK-22. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (5. Oturum)

KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİ TEMELLİ OTURUM PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf	2/E
Hedef kitle	Öğrenci
Süre	40+40+40 (3 ders saati)
Amaç	➤ Karşılıklı öğretimin dört alt stratejisini (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) içeren örnek uygulama gerçekleştirmek. ➤ Model olma ve sesli düşünme yoluyla öğrencilerin stratejilere aşina olmalarını sağlamak.
Hedef Kazanımlar	T.2.1. DİNLEME/İZLEME ➤ T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. ➤ T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. ➤ T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. ➤ T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltir. T.2.3. OKUMA Anlama ➤ T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ➤ T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.
Kitabın Adı	Koca Roni

Kitabın Yazarı	Catherine Rayner
Yayınevi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Türü	Hikâye Edici Metin
Materyaller	Resimli çocuk kitabı, kitap ayracı, gözlük, baston, mikrofon, büyüteç.



Okuma Öncesi

- Önceden gerçekleştirmiş olduğunuz dört oturumla birlikte karşılıklı öğretim stratejisini ve alt stratejilerin tanıtımını ve örnek uygulamasını yapmış olduğunuzu öğrencilere hatırlatınız.
- Bu oturumda ise tek metin üzerinden (*Koca Roni*) dört alt stratejiyi içeren örnek uygulama yapacağınızı öğrencilere belirtiniz. Bu örnek ile birlikte aynı metinde dört stratejinin kullanımlarına ilişkin örnekleri modelleme ve sesli düşünme yöntemiyle öğrencilere aktaracağınızı belirtiniz.
- Önceki oturumlarda kullanmış olduğunuz “*muhteşem dörtlü kadranı*” sınıfın uygun bir yerine asınız. Metin işleme sürecinde kullanacağınız stratejiye göre kadranda yer alan oku ilgili stratejiye getirerek öğrencilerin hangi stratejinin uygulanacağına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayınız.
- Öğrencilere: Daha önceki oturumlarda stratejilere ve kullanım şekillerine ilişkin edindikleri bilgileri göz önünde bulundurarak sözel ifadelerle tahmin, sorgulama, açıklama, özetleme yapabileceklerini belirtiniz.
- Öğrencilerin metin işleme sürecinde, stratejilere ilişkin örnek uygulamaları sözel olarak ifade ederken yararlanacakları “*Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı*”nı (Ek-1, Ek-2) her bir öğrenciye veriniz.
- “*Muhteşem Dörtlü Kitap Ayracı*” karşılıklı öğretim stratejileri için ipuçları sağlamakta olup metin işleme sürecinde öğrencilere rehberlik etmektedir.
- “*Koca Roni*” adlı çocuk kitabını her öğrenciye dağıtınız.
- Stratejinin uygulanması aşamasına model olmak adına “*Tahmin Edici Tavşan*” karakterine bürününüz. Elinizdeki büyüteçle kitabın yan metinsel unsurlarını (başlık, dış kapak, iç kapak, görsel, künye) inceleyerek sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz;
 - ❖ “*Kitabın kapağındaki de ne? Sanırım bir hayvana benziyor. Evet arka kapakla ön kapağı birleştirtince boynuzlu bir geyik olduğunu görüyorum. Acaba geyiklerin hayatını anlatıyor olabilir mi? Bunu öğrenmek için daha çok ipucu toplamalıyım. Kitabın arka kapağında yer alan kısa özeti okuduğumda bu kitabın bilgilendirmek amacıyla yazılmadığını, bir hikâye edici metin olduğunu anlıyorum. “Bu kitabın Kanada geyiğinin kitaba*

sığması için çözüm yollarını anlatacağını **hayal ediyorum. Çünkü** kitabın arkasında Koca Roni'nin kitaba sığmadığı, arkadaşı Akıllı Mini ile birlikte bu soruna çözüm aradıkları yazıyor.” “Koca Roni'nin kitaba sığacağını **tahmin ediyorum. Çünkü** her masal mutlu sonla biter/bitmeli.”

- Öğrencilerden, kitap ayrıçlarının “tahmin etme” kısmında yer alan kalıp cümle ve ifadeleri kullanarak metnin konusuna ilişkin tahminlerini sözel olarak ifade etmelerini isteyiniz.
 - ❖ “Tahminime göre Çünkü ”
 - ❖ “.....öğreneceğimi düşünüyorum. Çünkü ”
 - ❖ “Sanırım Çünkü ”
 - ❖ “.....hayal ediyorum. Çünkü..... ”
 - ❖ “Kitabın hakkında olduğunu düşünüyorum. Çünkü ”
 - ❖ “Bence Çünkü ”
- Elinize mikrofon alarak “Sorgulayıcı Sincap” rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz ve öğrencilerin bu sorulara ilişkin tahmin ve düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz.
 - ❖ “Acaba Koca Roni, neden kitaba sığmaya çalışıyor? Hem kitaba sığsa daha sonra ne olacak? Koca Roni'nin kitaba sığması için ne yapacaklar?”
- Öğrencilerin tahmin veya düşüncelerini belirtmeleri için “Bence Çünkü ” kalıp cümlesini kullanmalarını hatırlatınız.
- Cevaplara uygun dönüt ve düzeltme veriniz. Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini okuma sürecinde onaylayabileceklerini, ekleme veya değiştirme şansına sahip olduklarını hatırlatınız. Böylelikle her öğrencinin kendi tahmin veya düşüncesini zihninde tutmasını sağlamış olacaksınız.

- Metni uygun bir ses tonuyla seslendirmeye başlayınız.
- **Sayfa 5-6**'da yer alan metni okuyunuz. Elinize mikrofon olarak *“Sorgulayıcı Sincap”* rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle öğrencilere şu soruları aktarınız:
 - ❖ *“Sizce Akıllı Mini, arkadaşını neden kitabın sayfalarına sığdırmak istiyor olabilir? İnsanları/hayvanları olduğu gibi kabul etsek, hiçbir şey için onları zorlamasak nasıl olur? Siz başkalarını ne gibi durumlarda ne yapmaya zorluyorsunuz?”*
- Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını dinleyerek uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 9-10**'da yer alan metni okuyunuz. Elinize baston olarak *“Özetleyici Nasreddin Hoca”* rolüne geçiş yapınız. 1-10 arasındaki sayfalara ilişkin özetlemenizi sesli düşünme yöntemiyle şu şekilde aktarınız:
 - ❖ *“Mini, Koca Roni'nin kitaba sığması için ona ne yapması gerektiğini tarif etti. Roni'nin kafası sığdı, gövdesi sığmadı. Poposu sığdı, kafası sığmadı. Gövdesi sığdı bu sefer boynuzları sığmadı. Ve Roni bu duruma çok üzüldü.”*
 - ❖ *“Okumuş olduğumuz kısmı göz önünde bulundurursak sizce problem ne olabilir? Neden?”*
- Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz. Verilen cevaplara uygun dönütler vererek sürece devam ediniz.
- **Sayfa 11-12**'de *“Akıllı Mini'nin aklına çok parlak bir fikir geldi!”* ifadesinden sonra soru işareti eldiveni giyerek *“Sorgulayıcı Sincap”* rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle öğrencilere şu soruları aktarınız:
 - ❖ *“Sizce Mini'nin aklına ne gelmiş olabilir? Siz olsaydınız Roni'yi kitaba sığdırmak için nasıl bir yol izlerdiniz?”*
- Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını aşağıda yer alan kalıp cümle ve ifadeler yardımıyla sözel olarak belirtebileceklerini hatırlatınız.
 - ❖ *“Tahminime göre Çünkü”*
 - ❖ *“Sanırım Çünkü”*
 - ❖ *“.....hayal ediyorum. Çünkü.....”*
 - ❖ *“Bence Çünkü”*

	• Sayfa 13'te yer alan metni okuyunuz. Elinize büyüteç alarak “<i>Tahmin Edici Keloğlan</i>” rolüne geçiniz. Büyüteci “seloteyp” kelimesinin üzerine tutarak kelimeyi vurgulayınız. Sesli düşünme yöntemiyle öğrencilere şu soruları aktarınız: ❖ “Sizce “seloteyp” kelimesi ne anlama geliyor olabilir?” • Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını aşağıda yer alan kalıp cümle ve ifadeler yardımıyla sözel olarak belirtebileceklerini hatırlatınız. ❖ “Tahminime göre Çünkü ” ❖ “Sanırım Çünkü ” ❖ “Bence Çünkü ” • Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını dinledikten sonra gözlük takarak “<i>Açıklayıcı Bilge Baykuş</i>” rolüne geçiş yapınız. • “Seloteyp” kelimesinin anlamına dair sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz: ❖ “Kelimenin anlamını bulmam için metin ve görsellerden yola çıkarak biraz ipucu toplamalıyım. 14. sayfada Mini, bir nesnenin içine girmiş ve onu yuvarlayarak bir yere götürüyor. Bu nesnenin bant olabileceğini düşünüyorum. 13. Sayfadaki metin ve 14. Sayfadaki görselden yola çıkarak “seloteyp” kelimesinin bir bant olabileceğini düşünüyorum.” ❖ “Bu zor bir kelime. Çünkü daha önce hiç duymadım. Belki İngilizce bir kelime olabilir.” ❖ “Bu 2. Sınıf öğrencisi için zorlayıcı bir kelime.” ❖ “Görselden/metinden/başlıktan yola çıkarak kelimenin anlama geldiğini tahmin ediyorum.” ❖ “Benim tahminim , kanıtım ” • Sayfa 17-18'de yer alan metni okuyunuz. Elinize mikrofon alarak “<i>Sorgulayıcı Sincap</i>” rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri aktarınız: • “Acaba bant yardımıyla kâğıtları birbirine yapıştırarak ne yapacaklar? Sonunda Roni'nin sığması için nasıl bir çözüm bulacaklar?” • Daha sonra elinize büyüteç alarak “<i>Tahmin Edici Keloğlan</i>” rolüne geçiş yapınız.

	• Öğrencilerin ilk sayfalarda belirtmiş oldukları tahmin ve düşüncelerini onaylayabileceklerini, ekleme veya değiştirme şansına sahip olduklarını tekrardan hatırlatınız. • Öğrencilerden, kitap ayraçlarında “<i>tahmin etme</i>” stratejisinde bulunan kalıp cümle ve ifadeler yardımıyla yöneltmiş olduğunuz sorulara ilişkin tahmin etmelerini isteyiniz. • Sayfa 23-24’te yer alan metni okuyunuz. Elinize baston olarak “<i>Özetleyici Nasreddin Hoca</i>” rolüne geçiş yapınız. 11. sayfadan, kitabın son sayfasına kadar olan kısma dair özetlemenizi şu ifadelerle aktarınız: ❖ “<i>Mini’nin aklına bir fikir geldi. Mini, bir bant getirdi. Roni ise etraftaki kâğıtları topladı. Kâğıtları, bant yardımıyla birbirlerine yapıştırdılar. Yapıştırdıkları kâğıtları bir araya getirerek Roni’nin sığabileceği daha büyük bir sayfa yaptılar.</i>” ❖ “<i>Okumuş olduğumuz kısmı göz önünde bulundurursak sizce problem ne olabilir? Neden?</i>” • Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz. Verilen cevaplara uygun dönütler vererek sürece devam ediniz. • Kitabın seslendirme aşamasını tamamlayınız.

Okuma Sonrası	• Elinize baston alarak “Özetleyici Nasreddin Hoca” rolüne giriniz. • Öğrencilere model olmak adına hikâyenin genel özetini Kendi kelimelerinizi kullanarak metindeki ana olayları sırasıyla sözel olarak ifade ediniz. • Aşağıda yer alan kalıp cümle ve ifadelere ilişkin boşlukları öğrencilerin sözel olarak ifade etmelerini isteyiniz. ➤ “Bu metin ... hakkında.” ➤ “Bu bölüm ... hakkında.” ➤ “İlk önce/Sonra/Daha sonra/Sonunda ...” ➤ “Olayların geçtiği yer ...” ➤ “Karakterler ...” ➤ “Problem ...” ➤ “Ana olaylar ...” ➤ “Sonuç ...” ➤ “Tema ...” ➤ “En sevdiğim bölüm ... Çünkü ...” • Öğrencilerden en çok hangi stratejiyi ne amaçla sevdiğini ifade etmelerini isteyiniz.

EK-23. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (8. Oturum)

KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİ TEMELLİ DERS PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf	2/E
Hedef kitle	Öğrenci
Süre	40+40+40 (3 ders saati)
Amaç	➤ Öğrencilerle birlikte karşılıklı öğretim stratejilerini (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) kullanarak pratik yapmak. ➤ Model ve rehber olma yoluyla öğrencilerin stratejilere aşina olmalarını sağlamak.
Hedef Kazanımlar	T.2.1. DİNLEME/İZLEME ➤ T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. ➤ T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. ➤ T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. ➤ T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir. T.2.3. OKUMA Anlama ➤ T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ➤ T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.
Kitabın Adı	Bu Kış Kimse Üşümeyecek

Kitabın Yazarı	Feridun ORAL
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları
Türü	Hikâye Edici Metin
Materyaller	Resimli çocuk kitabı, gözlük, baston, mikrofon, büyüteç.
Teknik	Hikâye Haritası



Okuma Öncesi

- Önceden gerçekleştirmiş olduğunuz oturumlarla birlikte karşılıklı öğretim stratejisini ve alt stratejilerin tanıtımını ve örnek uygulamasını yapmış olduğunuzu öğrencilere hatırlatınız.
- Bu oturumda ise “*Bu Kış Kimse Üşümeyecek*” kitabı ile dört alt stratejiyi içeren örnek uygulama yapacağınızı öğrencilere belirtiniz. Bu örnek ile birlikte aynı metinde dört stratejinin kullanımlarına ilişkin örnekleri modelleme ve sesli düşünme yöntemiyle öğrencilere aktaracağınızı belirtiniz.
- Önceki oturumlarda kullanmış olduğunuz “*muhteşem dörtlü kadranı*” sınıfın uygun bir yerine asınız. Metin işleme sürecinde kullanacağınız stratejiye göre kadranda yer alan oku ilgili stratejiye getirerek öğrencilerin hangi stratejinin uygulanacağına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayınız.
- Bu oturumla birlikte öğrencilerin stratejileri kullanırken kendi ifadelerini hem sözel hem de yazılı olarak belirtebileceklerini aktarınız.
- Bu doğrultuda hazırlamış olduğunuz, Ek-1’de yer alan “*Hikâye Haritası Tahmin Tablosu*”nu her bir öğrenciye dağıtarak incelemelerine fırsat veriniz.
- “*Bu Kış Kimse Üşümeyecek*” adlı çocuk kitabını her öğrenciye dağıtınız ve incelemelerine fırsat veriniz.
- Stratejinin uygulanması aşamasına model olmak adına elinize mikrofon alarak “*Sorgulayıcı Sincap*” rolüne geçiş yapınız. Kitabın yan metinsel unsurlarını (başlık, dış kapak, iç kapak, görsel, künye) inceleyerek sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz;
 - “*Sizce kitapta geçen olaylar ne zaman gerçekleşiyor olabilir?*”
 - “*Kitabın yazarına bakacak olursak yerli bir kitap. Ve 5. Baskı olduğunu görüyorum. Sizce bu ne anlam ifade ediyor olabilir?*”
 - “*Olay nerede gerçekleşiyor olabilir?*”
 - “*Kitabın ön kapağında ne/neler görüyorsunuz?*”
 - “*Kitabın arka kapağında ne/neler görüyorsunuz?*”
 - “*Farenin boynundaki atkı ne işe yarıyor? Başka hangi işlevler için atkıyı kullanabilir? Siz atkı kullanıyor musunuz? Hangi işlevler için kullanıyorsunuz?*”
 - “*Kitapta fareden başka hangi karakterler olabilir?*”
 - “*Sizce bu kitabın konusu ne olabilir?*”

	• Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini ilk olarak sözel olarak belirtmelerini daha sonrasında ise “<i>Hikâye Haritası Tahmin Tablosu</i>”nun okuma öncesi kısmının ilgili yerlerine yazmalarını isteyiniz. • Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini okuma sürecinde onaylayabileceklerini, ekleme veya değiştirme şansına sahip olduklarını hatırlatınız. Böylelikle her öğrencinin kendi tahmin veya düşüncesini zihninde tutmasını sağlamış olacaksınız.



- Metni uygun bir ses tonuyla seslendirmeye başlayınız.
- **Sayfa 3-4**'te yer alan metni okuyunuz. Elinize mikrofon alarak *“Sorgulayıcı Sincap”* rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle öğrencilere şu soruları aktarınız:
 - ❖ *“Sizce “kar kümesi/kümeleri” ne anlama geliyor olabilir?”*
- Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını aşağıda yer alan kalıp cümle ve ifadeler yardımıyla sözel olarak belirtebileceklerini hatırlatınız.
 - ❖ *“Tahminime göre Çünkü”*
 - ❖ *“Sanırım Çünkü”*
 - ❖ *“Bence Çünkü”*
- Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını dinledikten sonra gözlük takarak *“Açıklayıcı Bilge Baykuş”* rolüne geçiş yapınız.
- *“Kar kümesi/kümeleri”* tamlamasının anlamına dair sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz:
 - ❖ *“Bu tamlamanın anlamını bulmak için metin ve görsellerden ipucu toplamalıyım. Kar kümesinin geçtiği cümleye bakarsak ağacın üzerinde olduğundan ve ploff diye yere düştüğünden bahsediyor. Görselde ağacın üzerinde bir kar birikintisi yer alıyor ve yere düşecekmiş gibi duruyor. O hâlde tahminimi yapıyorum.”*
 - ❖ *“Tahminime göre kar birikintisi/kar yığını anlamına geliyor olabilir. Çünkü metin ve görseller buna işaret ediyor.”*
- Metin işleme sürecinin iskele kurma aşamasında öğrencilere model olmaya devam edebilirsiniz. Öğrencileriniz, anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını bulma aşamasında metin ve görsellerden, bağlamdan ipuçları toplayıp tahminini bu şekilde yapıyorsa kademeli serbest bırakma aşamasına geçiş yaparak modellemeyi bırakabilirsiniz.
- **Sayfa 7-8**'de yer alan metni okuyunuz. Elinize baston alarak *“Özetleyici Nasreddin Hoca”* rolüne geçiş yapınız. **1. sayfa**'dan, **8. sayfa**'ya kadar olan kısma dair özetlemenizi şu ifadelerle aktarınız:
 - ❖ *“Fare, yakacak bir şeyler bulmak için dışarı çıktı. Ağaçlardan düşen kar kümeleri fareyi korkutuyordu. Yakmak için topladıklarını atkısı yardımıyla bir çalı yığını hâline getirdi. Yığını tek başına çekemedi ve arkadaşı tavşandan yardım istemeye gitti.”*
 - ❖ *“Okumuş olduğumuz kısmı göz önünde bulundurursak sizce problem ne olabilir? Neden?”*

	• Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz. Verilen cevaplara uygun dönütler vererek sürece devam ediniz. • Sayfa 9-10'da yer alan metni okuyunuz. Elinize büyüteç alarak <i>“Tahmin Edici Keloğlan”</i> rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri aktarınız: ❖ <i>“Fare ile tavşan güçlerini birleştirerek çalı yığını çekmeyi denediler fakat yerinden dahi kıpırdatamadılar. Sizce bundan sonra nasıl bir yol izleyecekler? Siz olsaydınız ne yapardınız?”</i> • Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını aşağıda yer alan kalıp cümle ve ifadeler yardımıyla ilk olarak sözel olarak belirtmelerini ve daha sonra uygulama formunun <i>“tahmin etme”</i> aşamasına yazmalarını isteyiniz. ❖ <i>“Tahminime göre Çünkü”</i> ❖ <i>“Sanırım Çünkü”</i> ❖ <i>“Bence Çünkü”</i> • Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını dinledikten sonra oluşturmuş oldukları cümleleri formun ilgili yerine yazmaları için onlara fırsat tanıyınız. • Sayfa 11-12'de yer alan metni okuyunuz. Gözlüğünüzü takarak <i>“Açıklayıcı Bilge Baykuş”</i> rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz: ❖ <i>“Kafamın karıştığı bir durum var. Fare ve tavşan, yardım istemek için Tombul Tilki'ye gidiyorlar. Tilki, yırtıcı bir hayvan. Hem fareyi hem de tavşana zarar verebilir. Metni ve görselleri bu bağlamda tekrar incelemeliyim. Metin ve görsellere bakacak olursak böyle bir durum söz konusu değil. Belki de yazar, bize hayvanların dostluğunu, birbirlerine zarar vermeden yaşayabildiklerini göstermeye çalışıyor olabilir.”</i> ❖ <i>“Bu bölüm bana mantıklı gelmiyordu. Ama sonra metni okuyup görselleri tekrar inceledim. Yazar burada biz okuyuculara bazı mesajlar veriyor olabilir. Şu an zihnimde bir soru işareti kalmadı.</i> • Sayfa 15-16'da yer alan metni okuyunuz. Elinize baston alarak <i>“Özetleyici Nasreddin Hoca”</i> rolüne geçiş yapınız. 9. sayfa'dan, 16. sayfa'ya kadar olan kısma dair özetlemenizi şu ifadelerle aktarınız: ❖ <i>“Fare ile tavşan çalı yığını çekemediler. Tombul Tilki'ye gidip yardım istediler. Çalı yığını, tilkinin kızığine koydular fakat yine</i>

çekemediler. Son çare olarak Koca Ayı 'dan yardım istediler. Hepsi birlikte kızıağı çekmeyi denedi ve başardılar. ”

❖ *“Okumuş olduğumuz kısmı göz önünde bulundurursak sizce problem ne olabilir? Neden?”*

- Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz. Verilen cevaplara uygun dönütler vererek sürece devam ediniz.

- **Sayfa 17**'de yer alan *“Birden beklenmedik bir şey oldu.”* ifadesinden sonra okumayı durdurunuz. Elinize mikrofon alarak *“Sorgulayıcı Sincap”* rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri aktarınız:

❖ *“Acaba ne olmuş olabilir?”*

❖ *“Çalı yığını neden dağılmış olabilir?”*

❖ *“Ne yapsalar çalı yığınları devrilmezdi?”*

❖ *“Çalı yığını ne amaçla toplanmıştı?”*

❖ *“Çalı yığınının dağılması bu hayvanları nasıl etkiler?”*

- Daha sonra elinize büyüteç alarak *“Tahmin Edici Keloğlan”* rolüne geçiş yapınız.

- Öğrencilerin tahmin ve cevaplarını aşağıda yer alan kalıp cümle ve ifadeler yardımıyla ilk olarak sözel olarak belirtmelerini ve daha sonra uygulama formunun *“tahmin etme”* aşamasına yazmalarını isteyiniz.

❖ *“Tahminime göre Çünkü ”*

❖ *“Sanırım Çünkü ”*

❖ *“Bence Çünkü ”*

- **Sayfa 17**'de kaldığınız yerden devam ederek metni tamamlayınız.
- Öğrencilerin sorulara yönelik tahmin ve düşüncelerini gözden geçirerek uygun dönütler veriniz.
- **Sayfa 23-24**'te yer alan metni okuyunuz. Gözlüğünüzü takarak *“Açıklayıcı Bilge Baykuş”* rolüne geçiş yapınız. Sesli düşünme yöntemiyle şu ifadeleri belirtiniz:

❖ *“Anlamadığım bir konu var. Bu konuya açıklık getirmek için bağlamlardan ipucu toplamalıyım. Fare, ısınmak için bütün çalı yığınına kendi başına toplamıştı. Fakat görselleri incelediğimde farenin toplamış olduğu çalıları herkes ihtiyacı kadar alarak yuvalarına gidiyor. Çalıları fare topladığı için hepsini sadece kendisi de alabilirdi. Yazar burada sanırım bir mesaj vermek istiyor.*

	<i>Herkese eşit şekilde çalı vermektense hayvanların ihtiyaçlarına göre adaletli bir paylaşım yapılmış.”</i> • Daha sonra elinize baston alarak “Özetleyici Nasreddin Hoca” rolüne geçiş yapınız. 17. sayfa’dan, 24. sayfa’ya kadar olan kısma dair özetlemenizi şu ifadelerle aktarınız: ❖ <i>“Kızak, ağaç köküne takıldı ve çalı yığını devrildi. Çıkan fırtınada çalılar onlara sığınak oldu. Fırtına dinince çalı kümesinden çıktılar. Farenin toplamış olduğu çalıları paylaşarak yuvalarına döndüler.”</i> ❖ <i>“Okumuş olduğumuz kısmı göz önünde bulundurursak sizce problem ne olabilir? Neden?”</i> • Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz. Verilen cevaplara uygun dönütler vererek sürece devam ediniz. • Kitabın seslendirme aşamasını tamamlayınız.
Okuma Sonrası	• Ek-1’de yer alan Hikâye Haritası Tahmin Tablosu’nun okuma sonrası kısmının ilgili yerlerini öğrencilerle birlikte tamamlayınız. • Bu doğrultuda ilk önce öğrencilerin tahminlerini sözlü ifadelerle belirtmelerini daha sonrasında yazılı ifadeleri ilgili yerlere yazmalarını isteyiniz. • Öğrencilerin okuma öncesi tahminleri ile okuma sonrası tahminlerini karşılaştırmalarını isteyiniz.

EK-24. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (11. Oturum)

KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİ TEMELLİ DERS PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf	2/E
Hedef kitle	Öğrenci
Süre	40+40+40 (3 ders saati)
Amaç	➤ Öğrencilerin metin işleme sürecinde hangi stratejiyi, ne zaman, nasıl kullanacaklarını tahmin etmesi.
Hedef Kazanımlar	T.2.1. DİNLEME/İZLEME ➤ T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. ➤ T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. ➤ T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. ➤ T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltir. T.2.2. KONUŞMA ➤ T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular. T.2.3. OKUMA ➤ T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır. Anlama ➤ T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ➤ T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. ➤ T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler. ➤ T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar

	➤ T.2.3.16. Metin türlerini tanır. T.2.4. YAZMA ➤ T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. ➤ T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.
Kitabın Adı	Kırmızı Elma
Kitabın Yazarı	Feridun ORAL
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları
Türü	Hikâye Edici Metin
Materyaller	Resimli çocuk kitabı, gözlük, baston, mikrofon, büyüteç.
Teknik	Hangi Stratejiye İhtiyacımız Var?

Okuma Öncesi

- Bu oturumda “*Kırmızı Elma*” adlı çocuk kitabını okuyacağınızı öğrencilere aktarınız.
- İyi okuyucuların metin işleme sürecinde stratejiler arasında esnek geçişler yapabildiğini, kelimeyi/cümleyi/bölümü/paragrafı/metni anlamak için gerekli stratejileri ustalıkla kullanabildiğini açıklayınız.
- Bu doğrultuda öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Stratejilerini içselleştirebilmeleri ve metni işleme sürecinde hangi stratejiyi kullanacaklarının kararını vermeleri için önemli bir oturum olacağını belirtiniz.
- Bu oturumda hangi stratejinin, nasıl ve ne zaman kullanılacağına ilişkin kararı öğrencilerin belirleyeceğini belirtiniz.
- Metin işleme sürecinde hangi stratejinin nasıl ve ne zaman kullanılacağına ilişkin ifade ve ipuçlarını içeren “*Muhteşem Dörtlü İpuçları*” nı öğrencilere tanıtınız.
- Ek-1’de yer alan “*Muhteşem Dörtlü İpuçları*” nı metin işleme sürecinde öğrencinin hangi stratejinin kullanılacağına karar vermesi için ipucu niteliğinde kullanacağınızı belirtiniz.
- Her öğrenciye “*Kırmızı Elma*” kitabının birer nüshasını dağıtınız.
- Öğrencileri “*tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme*” olmak üzere dört gruba ayırınız.
- Aynı grupta yer alan öğrencilerin bir masa etrafında bir arada bulunmalarını sağlayınız. Ek-2’de yer alan grup isimlerini, ilgili masanın üzerine koyunuz.
- Daha önce aynı yazara ait herhangi bir kitap okuyup okumadığınıza ilişkin öğrencilerin görüşlerini alınız.
- Öğrencilere, kitabın yan metinsel unsurlarını incelerken “*Muhteşem Dörtlü İpuçları*”nda yer alan “*Okumaya başlamadan önce kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?*” ipucunu ifade ederek hangi stratejinin kullanılması gerektiğini sorunuz.
- Öğrencilerin tahmin ve düşüncelerini sözel olarak belirtmelerini isteyiniz.
- Hangi stratejinin kullanılacağına ilişkin karara vardıktan sonra ilgili grubun kullanılacak stratejinin gerekliliklerini yerine getirmesini isteyiniz.
- İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz.

	• Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.



- Metni uygun bir ses tonuyla seslendirmeye başlayınız.
- **Sayfa 1-2**'de yer alan metni okuyunuz.
- “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bundan sonra ne olacağını görmek istiyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz.
- Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz.
- Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz.
- Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz.
- İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz.
- Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 3-4**'te yer alan metni okuyunuz.
- “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bir sonraki bölümde ne olacağını görmek için resimlere ve metne göz atmam gerekiyor.” ifadesini sesli olarak okuyunuz.
- Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz.
- Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz.
- Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz.
- İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz.
- Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 9-10**'da yer alan metni okuyunuz.
- “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Şimdi karakterin bir sonraki adımda ne yapacağını merak ediyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz.
- Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz.
- Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz.
- Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz.
- İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz.

	• Belirtilen ifadelerle ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Daha sonra tekrardan “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Şimdiye kadar ne olduğunu sırasıyla hatırlamak istiyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelerle ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 11-12’de yer alan metni okuyunuz. • “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bu kafa karıştırıcı bir söz veya deyim. Sanırım anlamı” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelerle ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 13-14’de yer alan metni okuyunuz. • “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bundan sonra ne olacağını görmek istiyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelerle ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 17-18’de yer alan metni okuyunuz.

	• Öğrencilerden daha önceki oturumlarda bu yazara ait okumuş olduğunuz kitabı/karakterleri/olayları hatırlamalarını isteyiniz. • “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bu yazar hikâyeyi anlatmak için kronolojik sırayı kullanıyor, bu yüzden bundan sonra olacağını düşünüyorum..” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 19-20’de yer alan metni okuyunuz. • “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bu kelimeyi anlamadım.” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Daha sonra tekrardan “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bütün olayları sırasıyla hatırlamak istiyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.

	• Sayfa 21-22'de yer alan metni okuyunuz. • “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bundan sonra ne olacağını görmek istiyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 27-28'de yer alan metni okuyunuz. • Kitabın seslendirme aşamasını tamamlayınız.
Okuma Sonrası	• “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bütün olayları sırasıyla hatırlamak istiyorum.” ifadesini sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • “Muhteşem Dörtlü İpuçları”nda yer alan “Bu metnin ana fikrini, problemini ve çözüm teşebbüslerini bulmaya çalışıyorum.” sesli olarak okuyunuz. • Öğrencilerin hangi stratejinin gerekli olduğunu tahmin etmek için grup üyeleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını isteyiniz. • Bütün grupların hangi stratejinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortak karara varmalarını isteyiniz. • Kullanılması gereken strateji grubundan, stratejinin gerekliliklerini yapmasını isteyiniz. • İlgili grubun kullandıkları stratejiye ilişkin ifadelerini dinleyiniz. Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.

EK-25. Karşılıklı Öğretim Stratejisi Temelli Örnek Oturum Planı Örneği (14. Oturum)

KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİ TEMELLİ DERS PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf	2/E
Hedef kitle	Öğrenci
Süre	40+40+40 (3 ders saati)
Amaç	➤ Öğrencilerin metin işleme sürecinde hangi stratejiyi, ne zaman, nasıl kullanacaklarını tahmin etmesi ve denemesi
Hedef Kazanımlar	T.2.1. DİNLEME/İZLEME ➤ T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. ➤ T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. ➤ T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. ➤ T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltir. T.2.2. KONUŞMA ➤ T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular. T.2.3. OKUMA ➤ T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır. Anlama ➤ T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ➤ T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. ➤ T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. ➤ T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler. ➤ T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar

	➤ T.2.3.16. Metin türlerini tanır. T.2.4. YAZMA ➤ T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. ➤ T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.
Kitabın Adı	Beyaz Plastik Bardak
Kitabın Yazarı	Bilge Buhan Musa
Yayınevi	Altın Kitapları
Türü	Bilgilendirici Metin
Materyaller	Resimli çocuk kitabı, gözlük, baston, mikrofon, büyüteç, Strateji küpü

Okuma Öncesi	• Bu oturumda “<i>Beyaz Plastik Bardak</i>” adlı çocuk kitabını okuyacağınızı öğrencilere aktarınız ve her öğrenciye kitabın birer örneğiniz dağıtınız. • İyi okuyucuların metin işleme sürecinde stratejiler arasında esnek geçişler yapabildiğini, kelimeyi/cümleyi/bölümü/paragrafı/metni anlamak için gerekli stratejileri ustalıkla kullanabildiğini açıklayınız. • Öğrencilerin metni işleme sürecinde rastgele herhangi bir stratejiyi kullanabilmenin önemini içeren bir oturum olacağını belirtiniz. • Bu oturumda hangi stratejinin kullanılacağını “strateji küpü” ile belirleyeceğinizi belirtiniz. • Öğrencileri dörderli gruplara ayırınız ve her grubun kendi sözcüsünü belirlemesini isteyiniz. • Her gruba Ek-1’de yer alan “Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü”nün birer örneğini veriniz ve aşağıda yer alan açıklama metnini öğrencilere sesli olarak okuyunuz. • “Muhteşem Dörtlü Strateji Küpü, altı yüzden oluşmaktadır. Dört yüzü, karşılıklı öğretim stratejilerini (tahmin etme, sorgulama, açıklama, özetleme) içerirken geriye kalan iki yüzde ise “serbest seçim” yazmaktadır. Küp, metin işleme sürecinde rastgele atılacak olup üst yüze gelen stratejiye ilişkin gerekli işlemlerin yapılması öğrencilerden beklenmektedir. Serbest seçim gelmesi durumunda grup öğrencilerinin ortak kararı doğrultusunda dört stratejiden herhangi biri seçilecek olup süreç aynı şekilde devam ettirilecektir. • Öğrencilerden kitabın yan metinsel unsurlarını incelemelerini isteyiniz. • Strateji küpünün kullanımına ilişkin ilk örneği lider olarak yapacağınızı belirtiniz. • Elinizdeki strateji küpünü rastgele yere doğru atınız. Küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gerekli işlemleri yapınız. • Yapacağınız ilk örneği kitabın yan metinsel unsurlarından yola çıkarak gerçekleştiriniz. • Gerekli durumlarda öğrencilere, okuma sırasında da örnekler sunabilirsiniz.

- Metni uygun bir ses tonuyla seslendirmeye başlayınız.
- **Sayfa 4-5**'te yer alan metni okuyunuz.
- Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz.
- Gruplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız.
- Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdukları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz.
- Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 12-13**'te yer alan metni okuyunuz.
- Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz.
- Gruplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız.
- Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdukları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz.
- Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 22-23**'te yer alan metni okuyunuz.
- Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz.
- Gruplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız.
- Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdukları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz.
- Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 24-25**'te yer alan metni okuyunuz.
- Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz.
- Gruplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız.
- Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdukları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz.
- Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
- **Sayfa 28-29**'da yer alan metni okuyunuz.

	• Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz. • Graplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız. • Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdıkları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 30-31'de yer alan metni okuyunuz. • Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz. • Graplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız. • Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdıkları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz. • Sayfa 34-35'te yer alan metni okuyunuz. • Her gruptan strateji küpünü masanın üzerine doğru rastgele atmasını isteyiniz. • Graplardan küpün üst yüzüne gelen stratejiye ilişkin gereklilikleri yapmaları adına belirli bir süre tanıyınız. • Grup sözcülerinden stratejilerinin adını açıklamalarını ve daha sonra oluşturdıkları kalıp cümle ve ifadeleri belirtmelerini isteyiniz. • Belirtilen ifadelere ilişkin uygun dönüt ve düzeltmeler veriniz.
Okuma Sonrası	• Öğrencilerin metin işleme sürecinde hangi stratejiyi nasıl ve ne zaman kullandığına ilişkin değerlendirme yapın. • Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin gerekliliklerini doğru şekilde yapıp yapmadıklarını gözlemleyin.

Ölçme ve Değerlendirme	Davranış Göstergeleri ○ Mantıklı tahminlerde bulunmak için metni ve başlıkları gözden geçirir. ○ Tahminde bulunmak için ön bilgilerini ve metinde o ana kadar neler olduğunu kullanır. ○ Basit ve derinlemesine anlam kurma olmak üzere farklı türde sorular sorar. ○ Metin ve görselde yer alan kanıtları kullanarak soruları yanıtlar. ○ Kelime veya cümleleri açıklığa kavuşturmak için yeniden seslendirme, bilinen parçalarına ayırma, arkadaşına sorma, metin ve görselden yararlanma gibi çeşitli stratejilere başvurur. ○ Tekrar okuyarak, okumaya devam ederek, bir arkadaşına sorarak veya eş anlamısını düşünerek kelimeleri ve cümleleri netleştirir. ○ Ana olayları ve ayrıntıları belirler ve bunları özetlemek için sıraya koyar. ○ Metni özetlerken metin yapılarını ve metnin özelliklerini açıklar.

EK-26. Uygulama Sürecine Dair Bazı Kesitler





