

**T. C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA**  
**TİYATROSUNUN KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**SEMRA KÖSE**

**DANIŞMAN**  
**DR. ÖĞR. ÜYESİ PINAR KANIK UYSAL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORDU 2022**

## **ETİK BEYANI**

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

**Semra KÖSE**

## ONAY SAYFASI

*Semra KÖSE* tarafından hazırlanan “**Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Tiyatrosunun Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**” başlıklı bu çalışma, 15.04.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** Prof. Dr. Keziban TEKŞAN  
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

**Üye** Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL  
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

**Üye** Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE  
Kafkas Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

## TEŞEKKÜR

Hazırlamış olduğum bu tez çalışmasında bana her tŸrlŸ desteği sunan, bŸyŸk bir ilgi duyduğum “okuma”nın hayatımdaki en gŸlŸ tutkuya dŸnŸőmesi için bana fırsat veren, pozitif yaklaőımı ve hoőđŸrŸsŸyle yoluma ışık tutan, çalışma disipliniyle örnek aldığım ve her zaman izinden ilerlemek istediğim saygıdeğer tez danıőmanım Dr. Öğr. Ÿyesi Pınar KANIK UYSAL’a, tezimin hazırlanmasında değerli grŸőlerini paylaőarak bana katkılarını sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Keziban TEKŞAN’a ve Dr. Öğr. Ÿyesi Huzeyfe BİLGE’ye sonsuz teőekkŸr ederim.

Beni yetiőtirip bugŸnlere getiren, her zaman maddi ve manevi olarak benden desteklerini esirgemeyen kıymetli anne ve babama, bu sŸrete yanımda olup bana gŸ veren meslektaőım ve kız kardeőim sevgili Seda KŸSE’ye, bu zorlu ve uzun yolda en bŸyŸk destekçim olan, çalıőmamın her adımımda yanımda olup benimle birlikte bu sŸrecin stresini yaşayan sevgili Velat AKYŸZ’e, bir dönem boyunca kendileriyle çalışmaktan bŸyŸk keyif aldığım sevgili öğrencilerime ve bana destek olan tŸm ğretmen arkadaşlarıma teőekkŸr ederim.

**Semra KŸSE**

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	vii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
FOTOĞRAFLAR DİZİNİ .....	x
EKLER DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI .....	10
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	10
1.6. TANIMLAR.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	11
2.1. OKUMA.....	11
2.2. AKICI OKUMA VE TEMEL BİLEŞENLERİ .....	15
2.2.1. Doğru Okuma.....	17
2.2.2. Okuma Hızı .....	19
2.2.3. Prozodik Okuma .....	20
2.3. OKUMA HATALARI (BAŞLICA KELİME TANIMA PROBLEMLERİ) .....	21
2.3.1. Atlama.....	21
2.3.2. Ekleme .....	21
2.3.3. Tekrar .....	22
2.3.4. Yanlış Okuma .....	22
2.3.5. Ters Çevirme.....	23
2.3.6. Duraklama.....	23
2.4. OKUDUĞUNU ANLAMA .....	24
2.5. AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ .....	26
2.6. OKUMA TİYATROSU .....	28

2.7. OKUMA TİYATROSUNDA KULLANILAN AKICI OKUMA YÖNTEMLERİ.....	32
2.7.1. Tekrarlı Okuma .....	32
2.7.2. Eşli (İkili) Okuma .....	34
2.7.3. Koro Okuma.....	35
2.7.4. Eko (Yankılayıcı) Okuma .....	36
2.8. OKUMA TİYATROSUNDA KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ.....	37
2.8.1. Tahmin Etme .....	37
2.8.2. Ana Fikir Bulma.....	38
2.8.3. Soru Oluşturma .....	38
2.8.4. Grafik Düzenleyicilerden Yararlanma .....	38
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	39
2.9.1. Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma Becerilerine Etkisini İnceleyen Araştırmalar .....	39
2.9.2. Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	41
3. YÖNTEM.....	46
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	46
3.2. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ.....	49
3.2.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi.....	51
3.2.2. Araştırma Yönteminin Belirlenmesi .....	52
3.2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul ve Sınıf.....	53
3.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI.....	54
3.3.1. Öğrenciler.....	54
3.3.2. Araştırmacı ve Rolü .....	58
3.4. EYLEM PLANLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI ....	60
3.4.1. Metinlerin Seçilmesi .....	60
3.4.2. Eylem Planlarının Hazırlanması .....	61
3.4.3. Pilot Uygulama Süreci .....	67
3.4.4. Asıl Uygulama Süreci .....	68
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	72
3.5.1. Nitel Veri Toplama Araçları .....	73
3.5.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	78
3.6. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	82
3.7. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ .....	86

4. BULGULAR VE YORUM.....	91
4.1. BECERİDE UZMANLAŞMA TEMASINA YÖNELİK ALT TEMA VE KATEGORİLER.....	92
4.1.1. Beceride Uzmanlaşma Teması Strateji Kullanımı Alt Temasına Yönelik Bulgular.....	93
4.1.1.1. Öğrencilerin Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	93
4.1.1.2. Öğrencilerin Soru Oluşturma Stratejisini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	102
4.1.1.3. Öğrencilerin Ana Fikir Belirleme Stratejisini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	108
4.1.1.4. Öğrencilerin Grafik Düzenleyicilerden Yararlanma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	114
4.1.2. Öğrencilerin Beceride Uzmanlaşma Teması Okuma Becerisi Durumlarına Yönelik Bulgular.....	122
4.1.2.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	122
4.1.2.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular.....	127
4.2. BİREYSEL KAZANIMLAR TEMASINA YÖNELİK ALT TEMA VE KATEGORİLER.....	130
4.2.1. Bireysel Kazanımlar Teması Bilişsel Kazanımlar Alt Temasına Yönelik Bulgular.....	131
4.2.1.1. Akıcı Okuma Becerilerinde Gelişim.....	131
4.2.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisinde Gelişim.....	133
4.2.1.3. Kelime Hazinesinde Gelişim.....	135
4.2.2. Bireysel Kazanımlar Teması Duyuşsal ve Sosyal Kazanımlar Alt Temasına Yönelik Bulgular.....	138
4.2.2.1. Akran Desteği Alma.....	138
4.2.2.2. Grup Çalışmalarını Sevme/Sevmeme.....	138
4.2.2.3. Özgüven Kazanma.....	141
4.2.2.4. Okuma Motivasyonu Kazanma.....	142
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	143
5.1. SONUÇ.....	143
5.1.1. Okuma Tiyatrosu Yöntemine Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Akıcı Okuma Gelişimlerine İlişkin Sonuçlar.....	144
5.1.2. Okuma Tiyatrosu Yöntemine Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Gelişimlerine İlişkin Sonuçlar.....	145
5.1.3. Öğrencilerin Öğretilen Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	145

5.1.4. Öğrencilerin Okuma Tiyatrosu Yöntemine Dayalı Olarak İşlenen Türkçe Dersine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar .....	146
5.2. TARTIŞMA .....	147
5.3. ÖNERİLER .....	155
5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler .....	155
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	156
5.3.3. Çocuk Kitabı Yazarlarına İlişkin Öneriler .....	157
5.3.4. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler .....	157
KAYNAKÇA .....	158
EKLER .....	182
ÖZGEÇMİŞ .....	230



## ÖZET

### OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA TİYATROSUNUN KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırma, okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki katkısını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma, Türkiye'nin doğu bölgesinde yer alan bir ortaokulun beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma sürecinde toplam altı eylem planı hazırlanmış, bu planların dört tanesi 8 ders saati, iki tanesi ise 12 ders saatini kapsayan bir süre içerisinde uygulanmıştır. Eylem planlarında hazırlanan öğretim etkinlikleri tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve veriler 12 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenciden toplanmıştır. Ancak araştırmanın bulgularını daha derinlemesine değerlendirebilmek amacıyla iyi, orta ve zayıf okuma düzeyine sahip 6 odak öğrenci belirlenmiş, bulguların yansıtılmasında yoğun olarak bu öğrencilerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, okuma-anlama testi, akıcı okuma ses kayıtları, öğrenci çalışma kâğıtları, okuma tiyatrosu öz ve grup değerlendirme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi”, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular beceride uzmanlaşma ve bireysel kazanımlar şeklinde iki ana temaya; strateji kullanımı, okuma becerisi, bilişsel kazanımlar, duyuşsal ve sosyal kazanımlar şeklinde dört alt temaya ayrılmıştır. Araştırma sonucunda okuma tiyatrosu yönteminin iyi, orta ve zayıf performansa sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bu yöntem okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini iyi ve orta performansa sahip öğrencilerde önemli düzeyde geliştirirken zayıf performansa sahip öğrencilerde desteklememiştir. Elde edilen nitel bulgular bu yöntemin strateji kullanımı, okuma becerisi ve bilişsel kazanımlar açısından iyi performans gösteren öğrencilere; duyuşsal ve sosyal kazanımlar açısından ise zayıf performans gösteren öğrencilere daha çok katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca bu yöntemin tüm öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, okuma çalışmalarına istekle ve aktif katılımlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Tiyatrosu

## ABSTRACT

### THE USE OF READERS THEATRE IN IMPROVING READING SKILLS: AN ACTION RESEARCH STUDY

This study was conducted with the aim of revealing the contribution of instruction carried out according to the readers theatre method in improving the reading skills of students at different reading levels. Since the aim was to reveal the implementation process of the readers theatre method, action research, was used in the study. The research was conducted with fifth grade students attending a secondary school located in the eastern region of Turkey. During the research process, a total of six action plans were prepared, and four of these plans were implemented within a period of 8 lesson hours, while two of them were implemented within a period of 12 lesson hours. Instructional activities were included in the action plans, these activities were carried out for the whole class, and data were collected from a total of 19 students, of whom 12 were girls and 7 were boys. However, in order to evaluate the research findings in more depth, 6 focus students with good, medium and poor reading levels were determined, and the data obtained from these students were used extensively to reflect the findings. As data collection tools in the study, a researcher's diary, student's diary, observation, semi-structured interview, reading comprehension test, fluent reading audio recordings, student worksheets, and readers theatre self and group evaluation forms were used. The Wilcoxon signed-rank test was used in the analysis of the quantitative data, and content analysis was used in the analysis of the qualitative data. The findings obtained as a result of the content analysis were divided into two main themes, namely skill mastery and individual gains, and four sub-themes, namely strategy use, reading skill, cognitive gains, and affective and social gains. As a result of the study, it was concluded that the readers theatre method contributed to the development of reading fluency of students with good, medium and poor performance. While this method significantly improved the development of reading comprehension skills in students with good and medium performance, it did not support students with poor performance. The qualitative findings obtained showed that this method contributed more to well-performing students in terms of strategy use, reading skills and cognitive gains, and to poorly-performing students in terms of affective and social gains. Furthermore, it was determined that this method affects all students' friendship relations positively and contributes to their willing and active participation in reading studies.

**Keywords:** *Reading, Reading Fluency, Reading Comprehension, Readers Theatre*

## SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NRP	National Reading Panel
AG	Araştırmacı Günlüğü

## TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Odak Öğrencilerin Özellikleri.....	55
<b>Tablo 2.</b> Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi ve Görüşülen Konular.....	59
<b>Tablo 3.</b> Araştırmada Uygulanan Eylem Planlarının Dağılımı .....	62
<b>Tablo 4.</b> Güvercin Metni Eylem Planı (8 Ders Saati) .....	63
<b>Tablo 5.</b> Araştırmadaki Veri Kaynakları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları..	73
<b>Tablo 6.</b> Puanlayıcıların Uygulama Öncesi Teste Ait Verdikleri Puanların Normallliği .....	83
<b>Tablo 7.</b> Puanlayıcıların Uygulama Sonrası Teste Ait Verdikleri Puanların Normallliği .....	83
<b>Tablo 8.</b> Araştırmadaki Veriler Doğrultusunda Oluşturulan Tema ve Alt Temalar .....	91
<b>Tablo 9.</b> Ö1'in Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi.....	122
<b>Tablo 10.</b> Ö2'nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi.....	123
<b>Tablo 11.</b> Ö3'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi.....	123
<b>Tablo 12.</b> Ö4'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi.....	124
<b>Tablo 13.</b> Ö5'in Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi.....	125
<b>Tablo 14.</b> Ö6'nın Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi.....	125
<b>Tablo 15.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Hızına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 16.</b> Deney Öncesi ve Sonrası Doğruluğa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	126
<b>Tablo 17.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Prozodi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	127
<b>Tablo 18.</b> Ö1 ve Ö2'nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanı .....	128
<b>Tablo 19.</b> Ö3 ve Ö4'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanı .....	128
<b>Tablo 20.</b> Ö5 ve Ö6'nın Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanı .....	129
<b>Tablo 21.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	129

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.</b> Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü.....	51
<b>Şekil 2.</b> Beceride Uzmanlaşma Temasına Yönelik Alt Tema ve Kategoriler.....	92
<b>Şekil 3.</b> Bireysel Kazanımlar Temasına Yönelik Alt Tema ve Kategoriler.....	130

## FOTOĞRAFLAR DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Fotoğraf 1.</b> Araştırmada Kullanılan Sınıf Düzeni.....	54
<b>Fotoğraf 2.</b> Öğrencilerin Ders Sonunda Günlük Yazma Anı.....	76
<b>Fotoğraf 3.</b> Öğrencilerin Grup Hâlinde Okuma Çalışması Yapması .....	141

## EKLER

	<u>Sayfa</u>
EK- 1. Araştırma İzni .....	182
EK- 2. Etik Kurul İzni .....	183
EK- 3. Okuma-Anlama Testi İzin .....	184
EK- 4. Veli İzin Belgesi .....	185
EK- 5. Okuma Prozodisi Dereceleme Puanlama Anahtarı .....	186
EK- 6. Okuma Tiyatrosuna Uygun Olan Metinleri Seçmek İçin Uzman Değerlendirme Formu .....	187
EK- 7. Akıcı Okuma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılacak Olan Metinleri Belirlemeye Yönelik Uzman Değerlendirme Formu .....	188
EK- 8. Akıcı Okuma Metni .....	189
EK- 9. Okuma Tiyatrosu Metinleri .....	190
EK- 10. Okuma Tiyatrosu Öz ve Grup Değerlendirme Formları .....	209
EK- 11. Kişisel Bilgiler Formu .....	211
EK- 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	212
EK- 13. Uygulama Sürecinde Kullanılan Etkinlik Kâğıtlarından Örnekler .....	213
EK- 14. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yaptığı Etkinliklerden Örnekler ....	224
EK- 15. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yaptığı Etkinliklerden Fotoğraflar	227

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Bilim ve teknoloji dünyasında süregelen gelişmelere bağlı olarak bilgide ve bilgiye erişimde hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaya başlamıştır. Meydana gelen bu değişim ve gelişimin takipçisi olabilmek, değişen çağın koşullarına uyum sağlayabilmek ve geleceğe dair öngörülerde bulunabilmek toplumların ilerleyebilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, araştırma yapan, sorgulayan ve yeniliklerin takipçisi olan bir toplum yapısı oluşturabilmek ancak okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Çünkü bir toplumun gelişmişlik seviyesi içerisinde yaşayan bireylerin okuma seviyesiyle yakından ilişkilidir.

Bilgiye ulaşmanın temel yollarından biri olan okuma, bireyin hem kendisini hem de içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıyıp anlayabilmesinde büyük bir önem arz etmektedir. Bireyin yeni bilgilere ulaşmasını sağlayan, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sunan ve farklı bakış açıları geliştirmesine fırsat veren okuma, doğuştan gelen ya da kendiliğinden gelişen bir beceri değildir. Okulda sistemli bir eğitim verilmesiyle öğrencilere kazandırılan okuma becerisi günümüz dünyasında sahip olunması gereken zorunlu temel becerilerden biridir. Başarılı bir eğitim öğretim hayatı için yeterli düzeyde okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olmak gerekir. Bu noktada “okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireylerin nasıl yetiştirildiği” sorusu önem kazanmaktadır.

Güçlü bir toplum yapısının oluşturulabilmesi ve bireylerin bu toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmesi için bireylere okuma ve anlama becerilerinin kazandırılmış olması gerekmektedir. Bireyin okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşaması onun sadece akademik hayatında başarısız olmasına neden olmaz. Bu becerilerdeki yetersizlik kişinin sosyal hayatta başkalarıyla iletişim kurmasını, farklı bakış açıları kazanmasını, modern hayata uyum sağlamasını zorlaştıracığı gibi yaşadığı dünyada meydana gelen olayları kavramasını ve sorgulamasını da olumsuz etkileyecektir (Sidekli, 2010).

İyi bir okuyucudan beklenen okuduklarını zihninde anlamlandırmasıdır. Bu anlama etkinliğinde okuyucunun metindeki yazıları görmenin yanı sıra kavrama, analiz, sentez gibi bilişsel becerileri de yerine getirmesi gerekmektedir ve bilişsel işlemler gerçekleştirilirken algılanan yazı doğru bir şekilde parçalara ayrıştırılmalı ya da bağlama uygun olarak değerlendirilmelidir. Bu ayrıştırmanın doğru olarak yapılması ve anlamın bölünmemesi için iyi bir akıcı okuma becerisine sahip olunması gerekmektedir (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021, s. 79). Ancak ortaokul seviyesine ulaşmış olmasına rağmen okuma problemi yaşayan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Yılmaz'a (2008b) göre ilköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma ve yazma becerilerini geliştirmekte zorlanmaktadır. Fiziksel ya da bilişsel olarak herhangi bir problemi bulunmayan fakat okuma ve yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler her ne kadar sınıftaki akranlarıyla aynı seviyede eğitim alsalar da akranlarından okuma ve yazma noktasında geride kalmaktadır (Taşkaya, 2010; Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017). Okuma problemi yaşayan bu öğrenciler okuma hızının yavaş olması, kelime tanıma becerisinin yeterli düzeyde gelişmemiş olması gibi nedenlerden dolayı sınıf seviyelerinin altında okuma performansı göstermekte (Kocaarslan, 2019) ve bu durumdan dolayı sınıf içerisinde yapılan okuma etkinliklerinde zor duruma düşmekte hatta arkadaşlarının önünde sesli okuma yapmaktan çekinmektedir. Sınıf seviyesi ilerledikçe bu durum zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler için daha zor bir hâl almakta ve bu öğrenciler utanma, arkadaşlarının önünde küçük düşme kaygısıyla içine kapanmaktadır (Kanık Uysal ve Akyol, 2019). Eğitim-öğretim etkinliklerinin temelini oluşturan okuma ve anlama becerisini yeterli düzeyde kazanamamış öğrenciler kendilerinden beklenen akademik sorumlulukları yerine getirmekte zorlanarak okula, eğitime özellikle okuma becerisine karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedir. Okuma becerilerinde yaşanan sorunlar ve buna bağlı ortaya çıkan anlama güçlüğü de akademik başarıyı, okula ilişkin tutumu ve öğrenme süreçlerini doğrudan ya da dolaylı olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Dündar ve Akyol, 2014). Bu nedenlerden dolayı okuma problemi olan ve okuduklarını anlamakta zorlanan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin süreç içerisinde tanınması ve bu öğrencilere doğru yöntem ve teknikler kullanılarak müdahale edilmesi gerekmektedir. Çünkü sadece okuma ve anlama becerilerini yeterli düzeyde kazanmış öğrenciler kendi sınıf seviyelerindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinde



aktif bir şekilde rol alarak kendilerinden beklenen akademik sorumlulukları başarıyla yerine getirebilmektedir.

Bireyin yaşamının tüm alanlarını etkileyen bir beceri olan okuma hem akademik hayatta hem de günlük hayatta gereksinim duyulan bir beceri olduğu için bu becerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde şüphesiz ki en büyük rol eğitim kurumlarına ve öğretmenlere aittir. Öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında okuma becerisini yeterli düzeyde kazanarak ortaokula başladığı düşünülse de aslında durumun böyle olmadığı görülmektedir (Kuruoğlu ve Şen, 2018; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021; Yüksel, 2010). Ortaokula gelen birçok öğrenci akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadığı için okuma becerilerinde problem yaşamaktadır. Zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler harf/kelime tanımada zorluk yaşama, hızlı okuma kaygısı veya dikkatsizlik gibi nedenlerden dolayı okuma sırasında atlayıp geçme, ekleme, tekrar etme, ters çevirme, yanlış okuma gibi okuma hataları yapmakta ve vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma eylemini sürdürmektedir (Kodan, 2015). Ayrıca bu okuyucuların okuma sürecinde dikkatlerinin dağınık olduğu, endişeli oldukları, metne yönelik tahminlerde bulunmadan ve düşünmeden okumaya başladıkları, metni anlamadıklarında ne yapmaları gerektiğini bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kuramadıkları görülmektedir (Kuruyer ve Özsoy, 2016, s. 772). Öğrencilerin okuma bileşenlerinde yaşadığı bu problemlerin tespiti ve çözümü için hazırlanacak müdahale programlarının sorumluluğu Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Müdahale programlarının hazırlanabilmesi için öncelikle sorunun ne olduğunun ayrıntılı bir şekilde tespit edilmesi, sorun doğru bir şekilde belirlendikten sonra ise çözüme ulaştıracak uygulama ve etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmenler ilk olarak girdikleri sınıflarda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyelerini belirlemeli ve ders içeriklerini buna göre düzenlenmelidir. Kelime tanıma ve ayırt etmede problem yaşayan öğrenciler için farklı stratejiler, prozodik okumada problemi olan öğrenciler için farklı stratejiler seçilerek müdahale çalışmaları yapılmalıdır. Seçilecek olan stratejiler ise “birebir” ve “sınıf ortamı” stratejileri olarak iki gruba ayrılabilir (Keskin ve Baştuğ, 2013, s. 199). Sorunun tespit edilmesinin ardından seçilen stratejiye uygun olarak ya birebir ya da tüm sınıfı kapsayan uygulamalar yürütülebilir. Birebir olarak uygulanabilecek

stratejilere tekrarlı okuma, eşli okuma örnek olarak verilebilirken sınıf ortamında uygulanabilecek stratejilere ise okuma tiyatrosu, koro okuma örnek gösterilebilir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, onların okuma sürecinde aktif ve sürekli bir rol almasını sağlamak amacıyla kullanılacak birçok strateji ve yöntem bulunmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin okuma sürecinden keyif almasını ve eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili bir yöntem olan okuma tiyatrosundan yararlanılabilir. Okuma tiyatrosu, farklı okuma seviyesine ve yeteneğine sahip öğrencilerin bir arada çalışmasına fırsat veren bir yaklaşımdır. Öğretmen, farklı zorluk seviyesinde bölümleri olan bir metni kullanarak öğrencileri yeteneklerine göre zor veya kolay bölümleri seslendirmesi için görevlendirir. Bu şekilde her öğrenci yeteneği ne olursa olsun iş birliği içerisinde çalışarak birbirlerinin öğrenmesine katkı sağlar (Busching, 1981). Bu yöntem, kolayca uyarlanabilen ve değiştirilebilen haftalık bir program etrafında yapılandırılmakta ve bu haftalık program akıcı okumanın yanı sıra okuduğunu anlama ve kelime çalışmalarını da içermektedir (Rasinski, Stokes ve Young, 2017). Böylece akıcı okuma, kelime öğretimi ve okuduğunu anlama stratejilerine birlikte yer verilerek öğrencilerin hem okuma hem de anlama becerileri geliştirilebilmektedir (Kanık Uysal, 2021).

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların sosyal gelişimlerini desteklemek ve okumaya olan ilgilerini artırmak amacıyla da kullanılacak bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem küçük bir grupta ya da tüm sınıfla birlikte kullanılabilir. Okuma tiyatrosu, tüm öğrencilerin okuma sürecine tekrar tekrar katılmasına fırsat sunduğu için onların daha iyi bir okuyucu olmasına da destek sağlamaktadır. Öğrencilerin bir metni canlandırması üzerine kurulu eğitici bir etkinlik olan okuma tiyatrosu sahne donanımı, metinleri ezberleme, kostüm gerektirmediği ve uygulaması kolay olduğu için rahatlıkla öğretim sürecinin bir parçası hâline getirilebilmektedir (Young ve Nageldinger, 2014; Young vd., 2019).

Okumanın temel amacı anlamaktır. Öğrenciler bu temel amaca ulaşabilmek ve başarılı bir okuyucu olabilmek için planlı ve programlı bir strateji eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin hangi stratejiyi nerede, nasıl ve niçin kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Özellikle okumada problem yaşayan öğrencilerin okuma amacını belirleme, dikkati yoğunlaştırma, yapılan işi ve bilişsel

süreçleri denetleyip kontrolünü sağlama, ne zaman ve hangi koşulda nasıl çözümler üretecekleri noktasında zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Bundan dolayı okuma ve anlama çalışmalarında, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılması gereken stratejiler ve adımları öğrencilere öğretilerek öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde uygulamalarına fırsat verilmelidir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2021). Bu kapsamda okuma tiyatrosu çoklu strateji kullanımına dayanan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrenme ortamını zenginleştirerek öğretmenlerin öğrencilere strateji öğretmelerine destek sağlamakta ve öğrencilerin de öğretilen bu stratejileri bağımsız bir şekilde uygulamasına fırsat vermektedir.

Yurt dışında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla okuma tiyatrosu yönteminden yararlanan pek çok araştırmaya rastlanılmasına rağmen (Carrick, 2000; Caudill-Hansen, 2009; Corcoran Davis, 2005; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999; Mraz vd., 2013; Smith, 2011; Suggs, 2019; Vasinda ve McLeod, 2011; Young ve Rasinski, 2009; Young vd., 2019) Türkiye’de öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma tiyatrosu yönteminden yararlanan sınırlı sayıda çalışma (Babacan 2020; Kanık Uysal, 2020) bulunmaktadır. Babacan (2020) yürüttüğü yarı deneysel çalışmada okuma tiyatrosunun dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelerken; Kanık Uysal (2020) ise yaptığı eylem araştırmasında akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yönteminin kullanılma sürecini betimlemiştir. Bu çalışmalarda farklı okuma düzeyindeki öğrencilere yönelik detaylı bir incelemenin yapılmadığı, öğrencilerin süreç içerisinde öğretilen okuma stratejileri kullanma durumlarına ilişkin bilgi verilmediği ve okuma tiyatrosunun öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimlerine katkısının incelenmediği görülmüştür. Bu sebeple farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde okuma tiyatrosu uygulamalarının etkililiğini ortaya koyan ve bu yöntemin okuma becerileri üzerinde etkisini derinlemesine inceleyen yeni çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma okuma tiyatrosunun farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerine olan katkısını incelemek, öğrencilerin süreç içerisinde öğretilen okuma stratejilerini kullanma durumlarını ve okuma tiyatrosu uygulamalarına yönelik deneyimlerinin nasıl görünümüne sahip olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okuma tiyatrosu uygulamalarının farklı okuma düzeyindeki beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretim, farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuma ve strateji kullanma becerileri üzerinde nasıl bir görünüme sahiptir?
2. Öğrencilerin okuma tiyatrosu yöntemine dayalı deneyimleri nasıl bir görünüme sahiptir?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma, geçmişten günümüze kadar önemini kaybetmeden gelen (Keskin ve Baştuğ, 2013) ve yaşamımızın tüm alanlarında bilgi edinmek amacıyla başvurduğumuz en temel ve en önemli yöntemlerden biridir. Okuldaki bütün derslerin temelini okuma ve okuduğunu anlamaya dayandığı düşünülürse okumakta zorlanan, okuduklarından bir anlam çıkaramayan, metinde verilen bilgileri öğrenmede ve kavrayıp yorumlamada yetersizlik yaşayan bir öğrencinin akademik hayatta başarılı olması çok beklenemez. Buna karşılık akıcı bir şekilde okuyabilen, okuduklarını kavrayıp yorumlayabilen öğrencilerin akademik hayatta başarılı olması daha mümkündür. Bu nedenle okuma ve anlama becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

National Reading Panel’de [NRP] (2000) okuma becerisinin sağlam bir zemin üzerine inşa edilmesinde etkili olan unsurlar arasında ses farkındalığı, akıcı okuma, kelime hazinesi ve anlama stratejileri yer almaktadır. Bütün bu unsurlar birbirinin tamamlayıcısıdır. Bu becerilerden herhangi birinde yetersizlik yaşanması öğrencinin okumanın nihaî hedefi olan anlamaya ulaşmasını engellemektedir.

Okuma, birbiriyle ilişkili olan aynı zamanda da birbirinden ayrı olarak düşünülüp geliştirilebilecek pek çok alt beceriyi bünyesinde barındıran bir etkinliktir (Başaran, 2013). Başarılı bir okumanın gerçekleşmesi için gerekli birçok koşul bulunmaktadır ve bu koşullardan biri akıcı okumadır. Akıcı okuma kelimelerin uygun bir hızda, doğrulukta ve anlamı yansıtacak şekilde seslendirilmesiyle gerçekleşen okumadır (Baştuğ, 2021). Akıcı okuma becerisi gelişmiş bireyler; metinde yer alan sözcükleri doğru bir şekilde, uygun bir hızda ve

gerekli vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaya özen göstermektedir. Ayrıca bu bireyler, sözcükleri otomatik olarak tanıdıklarından dikkatlerini daha çok anlama üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Yeterli akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireyler ise kelimeleri seslendirirken gereksiz duruş ve hecelemeler yapmakta, okuma sırasında metni hızlı, doğru ve ifadeli bir şekilde okumaya özen göstermemekte ve dikkatli okuma yapamadıkları için de metni anlamakta problem yaşamaktadır. Yapılan çalışmalar akıcı okuma becerisinin kazanılmasının (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kodan, 2015) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Nitelikli bir okuma için gerekli olan bir başka koşul ise okuduğunu anlama stratejileridir. Okuduğunu anlama, yazılı dil ile etkileşime girerek metinde anlatılanların kavranmasını ve yapılandırılmasını içeren bir bilişsel işlemdir (Özdemir ve Kiroğlu, 2019, s. 87). Okunan metin ya da materyallerin daha iyi anlaşılması, metinde verilmek istenen mesajın net bir şekilde anlamlandırılabilmesi için okuyucuların çeşitli stratejileri işe koşması gerekmektedir (Sarıkaya, 2020). Okuma stratejileri, okuyucunun anlamasını kolaylaştıran ve okuma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne destek olan bilinçli eylemlerdir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 31). Okuma stratejileri, bireyin okuma eylemi sürecinde bilinçli bir şekilde yaptığı işlemleri içermekte ve bu stratejiler bireye nasıl okuduğu ve kavradığı, okuduklarını anlamlandıramadığında ne yapması gerektiği konusunda yol göstermektedir (Karatay, 2018, s. 41). Bu stratejileri kullanmak; okuyucuların anlamı kavrama noktasında yaşadıkları yetersizliklerin farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine dair karar vermelerini ve bu yetersizliğin üstesinden gelebilmek için birtakım düzeltici etkinliklerden yararlanmalarını sağlamaktadır (Akkaya, 2011, s. 70). Okuyucuların, okumanın nihai hedefi olan anlamaya ulaşabilmesi için öncelikle iyi bir akıcı okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Sonrasında ise okudukları metinlerdeki bilgileri anlayabilmeleri ve farklı alanlarda kullanabilmeleri için strateji bilgisine ihtiyaçları vardır. Yapılan çalışmalar okuduğunu anlama stratejisi kullanımının (Antoniou ve Souvignier, 2007; Belet, 2005; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Ergen ve Batmaz, 2019; Houtveen ve Van de Grift, 2007; Kanmaz, 2012; Kaya, 2006;

Yılmaz ve Top, 2015) anlama becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Okuma, çok yönlü ve içerisinde birçok bileşeni barındıran karmaşık bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde tek bir yöne odaklanmak, okumanın temel hedefi olan anlamaya ulaşmada yetersiz kalacaktır. Bu nedenle okumanın tüm değişkenlerinin öğretimini içeren bütünsel bir yöntemin sınıf içerisinde uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akıcı okumalarını (Caudill-Hansen, 2009; Kanık Uysal, 2020; Martinez, Roser ve Strecker, 1998) ve okuduğunu anlama becerilerini (Babacan, 2020; Millin, 1996; Millin ve Rinehart, 1999; Young vd., 2019) geliştirebilmek için akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimini içeren bütünsel bir yöntem olan okuma tiyatrolarından yararlandığı görülmektedir. Okuma tiyatrosu; “öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi gelişimini destekleyen, öğretim programına paralel olarak ders içeriğine sindirilebilen bir öğretim yöntemidir” (Kanık Uysal, 2021, s. 78). Bu yöntem okumanın pek çok bileşenini içerisinde harmanlayan bütünsel bir yaklaşımdır ve esnek bir çerçeveye sahiptir. Bu çerçeve içerisinde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik strateji ve etkinliklere yer verilebilmektedir. Okuma tiyatrosu esnek bir çerçeveye sahip olduğu için uygulamanın doğru ya da yanlış yolu yoktur. Öğretmenler, sınıf düzeyi ve öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını dikkate alarak okuma tiyatrosunu çeşitli şekillerde uyarlayabilmektedir (Clementi, 2010).

Okuma tiyatrosu alanyazında öncelikle öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmış ve bu çalışmaların (Carrick, 2000; Clark, Morrison ve Wilcox, 2009; Smith, 2011; Young ve Rasinski, 2009) sonuçları okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zaman içerisinde okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki olumlu etkileri görülmüş ve bu yöntemin kapsamında değişiklikler yapılmıştır. Young, Stokes ve Rasinski (2017) okuma tiyatrosunun kapsamını genişleterek haftalık ders içeriğini yeniden düzenlemiş ve bu yöntemin haftalık formatında akıcı okuma stratejilerinin yanı sıra okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejilerine de yer vermişlerdir. Sonrasında yapılan araştırmalarda da okuma tiyatrosunun öğrencilerin kelime hazinesini, akıcı okuma ve okuduğunu

anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Young vd., 2019).

Alanyazın tarandığında yurt dışında okuma tiyatrosunun etkililiği konusunda birçok çalışma (Carrick, 2000; Caudill-Hansen, 2009; Corcoran Davis, 2005; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999; Smith, 2011; Suggs, 2019; Vasinda ve McLeod, 2011; Young ve Rasinski, 2009; Young vd., 2019) yapıldığı görülmüş fakat ülkemizde bu konuda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Babacan (2020) dördüncü sınıfta öğrenim gören 29 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada okuma tiyatrosunun okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 12 hafta süren yarı deneysel çalışmada okuma tiyatrosu toplam 48 ders saati uygulanmıştır. Kanık Uysal (2020) ise beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü eylem araştırmasında, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yönteminin kullanılma sürecini betimlemeyi amaçlamıştır. 8 hafta süren uygulamaya 24 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmalarda farklı okuma düzeyindeki öğrencilere yönelik detaylı bir inceleme yapılmadığı, öğrencilerin süreç içerisinde öğretilen okuma stratejileri kullanma durumlarına ilişkin bilgi verilmediği ve okuma tiyatrosunun öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimlerine katkısının incelenmediği görülmüştür. Bu kapsamda yapılacak olan bu araştırma; okuma tiyatrosunun farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerine olan katkısını inceleme, öğrencilerin süreç içerisinde öğretilen okuma stratejileri kullanma durumlarını ve okuma tiyatrosu yöntemine dayalı deneyimlerinin nasıl bir görünme sahip olduğunu belirleme açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Okumada nihai hedefi anlam kurmadır (Başaran, 2013; Karatay, 2018; Ürün Karahan, 2018) ve bu nihai hedefe ulaşabilmek için okuma sürecinde sorun yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve tespit edilen yetersizliklerin giderilmesine yönelik iyileştirici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma ve anlama sürecinde yaşadıkları yetersizlikler uygun yöntem ve teknikler kullanılarak giderilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi onların iyi bir okur olmasına yardımcı olacaktır. Buradan hareketle yürütülen bu araştırmanın eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları güçlükleri gidermek açısından öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yol göstereceği düşünülmektedir.

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri birbirine yakın olduğu için ev okuryazarlık ortamının çocukları benzer düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

#### 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yürütülen bu araştırma;

- Uygulamada kullanılan metinler,
- Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

#### 1.6. TANIMLAR

**Akıcı Okuma:** “Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri hâlinde, konuşurcasına yapılan okumadır” (Akyol, 2020b, s. 4).

**Okuduğunu Anlama:** Okuduğunu anlama becerisi, herhangi bir metinde yer alan kelime ve kavramları seslendirme, tekrar etme veya ezberleme değil; okuyucunun yazılı olan söz, kelime, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can vermesi ve bunları birtakım zihinsel süreçlerden geçirerek anlamlandırması işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 39).

**Okuma Tiyatrosu:** “Okuma tiyatrosu; akıcı okuma, kelime öğretimi ve okuduğunu anlama stratejilerini içinde barındıran ve öğrencilerin hem akıcılık hem de anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir öğretim yöntemidir” (Kanık Uysal, 2021, s. 76).

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



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. OKUMA

İnsanların yaşamlarının tüm alanlarında bilgiye ulaşmak amacıyla başvurduğu en temel yöntemlerden biri olan okuma, geçmişten günümüze kadar sahip olduğu önemi korumuş ve araştırmacıların ilgi odağında yer almıştır. Bireylerin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi üretebilme ve üretilen bilgiyi işleyip farklı alanlarında kullanabilmeleri sürecinde okuma şüphesiz önemli ve etkili bir anahtardır (Kardaş ve Tunagür, 2020, s. 1). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel hedeflerinden biri olan ve öğrencilerin hem akademik başarıları hem de kişisel ve sosyal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahip olan okuma kavramına yönelik alanyazında pek çok farklı tanım ve açıklama bulunmaktadır. Akyol (2020b, s. 1) okuma eylemini “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlarken Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015, s. 83) ise “okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşılabilirdikleri bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Okuma, metinde yazılı olan sözcüklerin duyu organları tarafından algılanıp kavranmasına dayanan ve ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirilip yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2010; Karatay, 2010; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Sever, 2015). Geçmişte yazıların şifresini çözmek ve harfleri seslendirmek olarak değerlendirilen okuma eylemi (Güneş, 2017; Keskin ve Baştuğ, 2013) aslında bunların çok ötesinde kod çözme, çözülen kodu anlayabilme ve kavrayabilme eylemidir ve bu eylem görme ve seslendirme boyutuyla fiziksel, çözülen kodu anlamlandırabilme boyutuyla ise zihinseldir. Okuma becerisi fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektirdiği için de üst düzey zihinsel bir etkinliktir (Baştuğ, vd., 2019, s. 1).

Okuma sürecindeki ilk aşama fizikseldir ve gözün hareketleriyle başlar. Göz, okuma sırasında metindeki harfleri, sözcükleri tanır ve ardından onları

sinyallere çevirerek beyne aktarır. Bu aşamadan sonra daha karmaşık ve zor olan ikinci aşamaya geçiş gerçekleşir. Beyin, kendisine iletilen bu sinyalleri algılar ve anlamlandırmaya çalışır (Kaya, 2020; Karatay, 2018). Kurudayıoğlu'na (2011, s. 21-22) göre okumanın zihinsel boyutu ikinci ve daha karmaşık bir aşamadır ve bu aşamanın karmaşık olma sebebi, zihinsel öğeleri somut örnekler üzerinden açıklamanın zor oluşundan kaynaklanmaktadır. Okumadaki fiziksel unsurlar zihinsel sürece geçişin temelini oluşturmaktadır ve okumanın fizyolojik boyutunda bireyin okuma yapmasına engel teşkil edecek bir problemin olması zihinsel boyuta geçişi de zorlaştırmaktadır.

Okuma, fiziksel ve zihinsel sürecin birbirine paralel şekilde yürütüldüğü, görme ve seslendirme boyutuyla fiziksel, anlama ve kavrama boyutuyla bilişsel, bu süreçlerin gerçekleşebilmesine hazırbulunuşluk ve okunulanlara bireysel anlam yükleme yönüyle de psikolojik bir süreçtir (Memiş, 2020, s. 89). Okuma becerisinin kazanılması ve sürdürülmesinde fiziksel ve zihinsel unsurlar kadar okuma yapan bireylerin psikolojik durumları da oldukça etkilidir. Bireyin sahip olduğu ön bilgiler, geçmiş yaşantılar, okumaya yönelik duyulan istek, ilgi ve heyecan, okumaya karşı tutum, motivasyon, çevreden elde edilen gözlemler, metinde anlatılanlara yönelik algı gibi psikolojik faktörler okuma sürecini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileme gücüne sahiptir. Okuma becerisinin kazanılması ve hayat boyu sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için fiziksel, bilişsel ve psikolojik unsurların birbiriyle bağlantılı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Okuma, yaşamın sadece belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp sona eren bir etkinlik değildir. Bu beceri çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde de hayatımızın içerisinde bulunur ve yeme, içme, nefes alma gibi hayati bir edim niteliğini kazanır (Özdemir, 2011, s. 12). Buradan hareketle okuma eyleminin hayat boyu devam eden vazgeçilemez bir beceri olduğu sonucuna varılabilir. Okumanın tüm yaşam boyunca ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu düşünülürse bu becerinin geliştirilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir. Sürekli değişen ve gelişen toplum yapısına ve dünya koşullarına ayak uydurabilmenin temel yolu okuma becerisinden geçmektedir. Günümüz dünyasında okuyan, araştıran, sorgulayan, değerlendiren, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen ve elde ettiği bilgiyi karşılaştığı sorunların çözümünde kullanan okuyucular yetiştirebilmek amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde eğitim politikalarına uygun

şekilde hazırlanan öğretim programları anahtar rol oynamaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan bilgiyi araştıran, üreten, günlük yaşantısında işlevsel bir şekilde kullanabilen, karşılaştığı problemlere çözüm üreten, eleştirel düşünen ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine hizmet eden öğretim programlarının temel omurgasını okuma becerisinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019, s. 8).

Okuma, okulda kazanılan önemli becerilerden bir tanesidir. Yaşamakta olduğumuz çağda bilgi en büyük güçtür ve bilgi edinmek için bireylerin iyi bir okuma yetisine sahip olması zorunluluk hâline gelmiştir. Okuma, yeni bilgi ve yaşantılar sağlayarak bireyin duygu ve düşünce dünyasını geliştirmektedir. Okuma becerisi sayesinde birey farklı duygu, düşünce ve eylemlerle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda okuma bireyin arınmasına, hoşgörü ve içgörü kazanmasına, özdeşim kurmasına ve beğeni düzeylerinin yükselmesine yardımcı olmaktadır (Sever, 2015). Bireyin hem akademik öğrenmelerinin oluşmasında hem de sosyal becerilerinin gelişmesinde okuma becerisi çok değerlidir (Epçaçan, 2018, s. 621). Okuma, bireyin yaşamını ve bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran, bilişsel gelişimine katkıda bulunan, geçmişini anlamlandırıp geleceğini inşa etmesine destek olan, ona kavrama, çözümlenme, sorgulama, yorum ve çıkarım yapma, analitik düşünme gibi becerileri kazandıran, kişiliğinin oluşmasında belirleyici role sahip bir öğrenme etkinliğidir (Dursun, 2018). Kişilerin gerçek hayata hazırlanmalarında, mesleklerinde, çevrelerindeki insanlarla etkili iletişim kurabilmelerinde, yönlendirilen değil yönlendiren bir kişilik kazanabilmelerinde, tanınırlık düzeylerinde (Kardaş ve Tunagür, 2020, s. 1) ve akademik yaşantılarında önemli başarılar yakalayabilmelerinde okuma becerisi anahtar bir role sahiptir.

Okuma, sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sesli okuma, “yazılı metnin üretildiği dilin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri yinelemeli ve duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu, hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen sesli bir kod çözme sürecidir” (Ülper, 2021, s. 15). Sesli okuma sürecinde yazılar çeşitli organlar yardımıyla ses hâline dönüştürülür. (Arıcı, 2012, s. 34). Sessiz okuma ise sözcüklerin ve cümlelerin seslendirilmediği, metnin gözle takip edilerek okunduğu bir eylemdir (Güneş, 2017, s. 154) ve bu eylem göz hareketlerine, beynin metinde işlenmekte olan konu, düşünce ve bilgileri algılayıp kavraması sürecine dayanır (Karatay, 2018, s. 64). Bu çalışmada temel olarak alınan okuma türü sesli okumadır. Bu nedenle daha çok sesli okuma üzerinde durulmuştur.

Sesli okuma, öğrencilerin aktif bir şekilde okuma ortamına katılmalarına ve öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, sınıf içerisinde pasif alıcılar değil aksine aktif öğrenen bireylerdir. Aktif öğrenme için öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına taşıması, yeni öğreneceği bilgileri dikkatlice seçmesi, eleştirip sorgulaması ve önceki öğrenmeleriyle bütünleştirerek zihninde yapılandırması yani bilişsel olarak aktif olması gerekir. Sesli okuma yöntemi de bu sürece destek olarak öğrencinin dikkatli bir şekilde okumasını, okuduklarını kavramasını, sorgulamasını ve zihninde yapılandırmasını sağlamaktadır (Güneş, 2011, s. 11).

Sesli okuma çalışmalarının amacı, öğrencilerin okunan metinde yer alan kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini öğrenmelerini ve bu kelimelerin hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmeye yardımcı olurken aynı zamanda dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerinin gelişimine de katkı sağlar. Öğrencilerin kurallara uyarak konuşma yeteneğini geliştirir (MEB, 2006). Sesli okuma sayesinde öğrencilerin okuma ve yazma sürecinde sesleri birleştirip hece ve kelime oluşturma, kelime tanıma, vurgu ve tonlama gibi becerileri gelişmektedir (Güneş, 2011). Bu gelişim öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde de etki göstermekte ve onların başarılı bir okuyucu olma yolunda ilerlemelerine yardımcı olmaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda sesli okuma ve faydaları şu şekilde açıklanmıştır:

Sesli okuma öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirir. Ayrıca dikkat geliştirme, okumaya yoğunlaşma, dinleme, anlama gibi becerileri geliştirmeye katkı sağlar. Sesli okumayla öğrenci okuma sürecini izler, kontrol altına alır ve yönlendirir. Sesli okuma

öğretmene öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir verir. Sesli okuma ilk okuma-yazma öğretim sürecinde ayrı bir önem taşımaktadır. İlk okuma-yazma öğretim sürecinde öğrenciler sesli okumayla;

- Ses, vurgu ve tonlama becerilerini,
- Kelime tanıma ve anlama becerilerini,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini,
- Dikkat ve öğrenme becerilerini

geliştirmektedir. Bu nedenle sesli okumaya ağırlık verilmelidir. Öğretmen örnek okumalar yapmalı ve öğrencileri sesli okumaya cesaretlendirmelidir (MEB, 2009, s. 353).

Sesli okuma öğrencilerin dil gelişimlerine, okuma ve anlama becerilerine sağladığı katkıların yanı sıra öğrencilerin okuma seviyelerinin belirlenmesi ve takip edilmesinde bir köprü görevi üstlenmektedir. Yapılan sesli okumalar sayesinde öğrencilerin metne nasıl yaklaştığı, metni nasıl çözümlendiği ve anlamlandırıldığına dair detaylı bir resim elde edilir (Kanık Uysal, 2018, s. 24). Sesli okuma, okuma sürecine ilişkin bir pencere sunar. Öğrencilerin kelime tanıma ve akıcılık becerilerinin değerlendirilmesinde dolaylı olarak sesli okuma yöntemi kullanılır (Rasinski, 2003, s. 157). Sesli okuma çalışmaları, öğretmenlere öğrencilerin okuma hızlarını belirleme ve gelişimlerini izleme fırsatı sunmaktadır. Öğretmenler, okuma problemi yaşayan öğrencileri belirlemek için sesli okuma çalışmalarını farklı sınıf düzeylerinde kullanmalı ve bu öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilerden farklı etkinlikler uygulayarak akranlarının seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olmalıdır.

## **2.2. AKICI OKUMA VE TEMEL BİLEŞENLERİ**

Okuma; okuyucu, metin, akıcılık ve stratejilerin etkileşimine dayanan bir eylemdir (Anderson, 2003, s. 68). Başarılı bir okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan koşullardan biri akıcı okumadır. Akıcı okuma metindeki kelimelerin şifresinin doğru ve otomatik bir şekilde çözülmesiyle beraber metnin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıyla en iyi anlamı elde etmek anlamına gelir (Rasinski, 2004a, s. 2). Okumanın nihai hedefinin anlam kurmak olduğu göz önüne alındığında akıcılık bu süreçte etkin bir role sahiptir. Akyol (2020b, s. 4) akıcı okumayı; “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri hâlinde, konuşurcasına yapılan okuma” olarak ifade etmektedir. Akıcı okuma, okuyucuların zahmetsiz ve otomatik bir şekilde, kelimeleri anlamlı ifadeler ve cümleler hâlinde gruplandırarak, yazarın vermek istediği anlam ve duyguları iletmeye çalışarak, vurgu ve tonlamayı uygun şekilde kullanarak gerçekleştirdikleri okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991, s. 212). Başarılı bir okuma, okuyucuların metni işlemesini

(okumanın yüzey seviyesi) ve kavramasını gerektirmektedir. Bu bağlamdan hareketle akıcı okuma, okuyucuların metinde gömülü olan daha derin anlam seviyelerine yoğunlaşabilmesi için yüzey seviyesinde metin işleme üzerinde kontrol geliştirme becerisi anlamına gelmektedir (Rasinski 2004b, s. 46).

Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye olan etkisinden dolayı okuma başarısının artırılmasında önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular, akıcı okuma becerisi gelişmemiş okuyuculara göre metinle daha fazla etkileşim kurmakta ve bu etkileşimler de onların akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca akıcı okumada yetersizlik yaşayan okuyucular, metinlerle daha az etkileşime girdiği için bu durum onların okuduğunu anlama becerileri açısından problem oluşturmakta, dil ve okuryazarlıkla ilgili pek çok unsuru ve okuma motivasyonlarını olumsuz etkilemekte, okuma eylemini isteksiz bir şekilde sürdürmelerine neden olmaktadır (Lane vd., 2009).

Akıcı okuma, birbiriyle bağlantılı ve anlamaya köprü oluşturan üç önemli bileşenden meydana gelmektedir. Bu bileşenler; doğru okuma, okuma hızı (kelime tanımada otomatiklik) ve prozodidir (Rasinski, 2004b, s. 46). Bu üç bileşen eşit derecede önemli görülse de aralarında gelişim açısından bir sıra bulunmaktadır. Okuyucular öncelikle doğru okuma ya da kelime tanıma ardından otomatik okuma son olarak ise prozodik özelliklere dikkat ederek okuma becerisi kazanırlar (Mathson, Allington, ve Solic, 2006, s. 112). Bu bileşenler içerisinde, bir önceki aşamada kazanılması gereken beceri yeterli düzeyde kazanılmadığı takdirde bir sonraki becerinin kazanılmasında problem yaşanmaktadır (Keleş, 2020, s. 21). Yani bir öğrencinin kelime tanıma becerisinin yeterli seviyede olmaması okuma hızında, okuma hızının yeterli seviyede olmaması da prozodik okumada sıkıntı yaşamasına neden olacaktır.

Kelimeleri doğru bir şekilde tanıyan, belirli bir hızda okuyan, okuma sırasında noktalama, vurgu ve tonlama gibi prozodik özelliklere dikkat eden bireylerin akıcı okuma becerisine sahip olduğunu söylemek mümkündür (Baştuğ, vd., 2019, s. 9). Akıcı okuyan bireyler metindeki kelimeleri doğru ve zahmetsiz bir şekilde okurlar, bilişsel enerjilerini sözcükleri ve cümleleri çözmekten ziyade daha çok metni anlamlandırabilmek için harcarlar (Rasinski, 2003, s. 6). Akıcı okuma becerisi gelişmemiş bireyler ise ilgili metni uygun bir hızda okuyamazlar, yavaş

veya heceleyerek okuma yaparlar, okuma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat etmezler, enerjilerinin çoğunu kelimeleri tanımak için ayırırlar, bundan dolayı da metni anlamaya dikkatlerini veremez ve okuduklarından bir anlam çıkaramazlar (Çayır, 2014). Bu sebeple akıcı okumanın hangi bileşenlerden meydana geldiği, bileşenlerin okuma sürecindeki önemi, nasıl öğretilmesi ve değerlendirilmesi gerektiği oldukça önemlidir. Aşağıda akıcı okumanın bileşenleri detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

### **2.2.1. Doğru Okuma**

Akıcı okuma becerisine sahip olmanın ilk koşulu sözcükleri doğru bir şekilde okumaktır. Literatürde “kelime tanıma” ya da “okuma doğruluğu” olarak da bahsedilen doğru okuma akıcı okumanın temelini oluşturmaktadır. Doğru okuma, metindeki kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya kelimelerin kodunu doğru çözümlene yeteneğidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 703). Akıcı okumada doğrulukla alakalı iki temel kavram vardır. Bunlardan ilki kelime tanıma, diğeri ise kelimeyi ayırt etmedir. Kelimeyi tanıma ve ayırt etme birbiriyle ilişkili olsa da aslında temelde birbirinden farklı iki kavramdır (Baştuğ, 2021, s. 39). Bu nedenle doğru okumanın ne olduğu açıklanırken bu iki kavramı ayrı ayrı ifade etmekte yarar vardır. Kelime çözümlene ve tanıma, okuyucunun anlamlı bir sözcük oluşturabilmek amacıyla sesleri birleştirmesine dayanan dizgisel bir süreçtir (Baştuğ, 2012, s. 35) ve bu beceri akıcı okumanın ilk adımı olarak görülmektedir. Akyol’a (2020b, s. 36) göre kelime tanıma, metindeki kelimeleri doğru seslendirmek iken kelime ayırt etme ise kelimeyi hem doğru bir şekilde seslendirmek hem de ne anlama geldiğini bilmektedir. Dolayısıyla kelime ayırt etme, içerisinde kelime tanımayı da barındırmaktadır. Başarılı bir okuma için hem kelimelerin doğru seslendirilmesi hem de doğru anlaşılması gerekmektedir. Ancak kelime tanıma, kolayca kazanılabilecek bir beceri değildir. Kelime tanıma becerisinin kazanılmasında bazı aşamalar bulunmaktadır. Hudson vd. (2005) okuyucuların kelimeleri doğru tanıyabilmeleri için gerekli olan bu aşamaları “harf ya da harf kombinasyonlarından oluşan sesleri tanımlayabilme, sesleri birleştirebilme, heceleri okuyabilme, metindeki kelimenin nasıl okunduğunu ve anlamının ne olduğunu net bir şekilde belirleyebilmek için hem harf-ses hem de anlam ipuçlarını kullanabilme” olarak ifade etmektedir (s. 703).

Caldwell'e (2008, s. 131) göre yetkin okuyucular sözcükleri doğru ve hızlı telaffuz edebilmektedir/seslendirebilmektedir fakat bu okuma sürecinin sadece başlangıcıdır. Okuma eylemi sözcüklerin seslendirilmesinden ibaret olarak düşünülseydi, çok sıkıcı ve duygusuz bir süreç olurdu. Okuyucular kelimeleri ayırt etme becerisini kullanarak anlama göre okuma yaparlar. Bu süreçte karakterlerle duygusal olarak ilgilenir ve metindeki olaylarla kendi yaşamları arasında bağ kurarlar. Gelecekte nelerle karşılaşabileceklerini tahmin eder ayrıca yazarla tartışabilir, yazarın görüşlerini kabul edebilir veya reddedebilirler. Dolayısıyla okuyucunun kelimeyi ayırt etme becerisini kullanması onun okuduğunu anlamaya yönelik okuma yaptığının göstergesidir. Kısacası okuyucunun kelime ayırt etme becerisini kazanması onun akıcı okuma ve anlama becerisinin gelişimi üzerinde etkilidir. Eğer okuyucu kelimeleri doğru ve otomatik bir şekilde tanıyıp ayırt edemiyorsa okuduğu metinden bir anlam inşa etmekte zorlanacaktır.

Öğrencilerin doğru okumaları, bir metindeki kelimeleri ne kadar doğru okuduklarının yansıması olarak kelime tanıma yüzdesiyle hesaplanmaktadır. “Kelime tanıma yüzdesi, bir dakikalık sesli okuma sırasında doğru okunan kelimelerin yüzdesidir. Bu yüzde doğru okunan kelimelerin sayısının, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesi ile hesaplanır” (Akyol vd., 2014, s. 10). Rasinski (2010, s. 182) başarılı bir okuma için belirli düzeyde doğru okuma oranına ulaşılması gerektiğini ifade etmekte ve bu oranları şu şekilde açıklamaktadır:

- %99-100 bağımsız düzeydir; öğrenci bir yetişkinin desteği olmadan bağımsız bir şekilde okuma yapabilmektedir.
- %92-98 öğretimsel düzeydir; öğrenci bir yetişkinden destek alarak okuma yapabilmektedir.
- %92'nin altı endişe düzeyidir; öğrenci bir yetişkinin desteğine rağmen okuma yapmakta zorluk yaşamaktadır.

Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde ilk aşama kelime ile kelimeyi oluşturan birimlerin tanınması ve ayırt edilmesidir. Doğru okuma hem okuma hızı ve prozodiyi hem de anlamayı etkilemektedir. Çünkü okuyucunun metni akıcı bir şekilde okuyabilmesi, belirli bir okuma hızına ulaşabilmesi ve prozodi özelliklerine uygun okuma yapabilmesi öncelikle kelime ile kelimeyi oluşturan birimleri tanımada ve ayırt etmede yeterli düzeye gelmesine bağlıdır. Eğer öğrenci doğru okumada yetersiz ise okuma esnasında sürekli duraklayıp geriye dönüşler yapacak



ve bir süre sonra da okuma eylemini sürdüremeyecektir. Bunun yanı sıra kelimeleri yanlış okumaya devam ettikçe okuduklarını anlamakta da zorlanacaktır (Baştuğ, 2012; Baştuğ, 2021). Bu yüzden ilk andan itibaren öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etme sorunlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

### **2.2.2. Okuma Hızı**

Akıcı okuma becerisine sahip olmanın bir diğer koşulu okuma hızıdır. Okuma hızı, kelimeyi otomatik bir şekilde tanıma ve seslendirme boyunca geçen süredir (Razgatlıoğlu, 2019, s. 7). Akıcı okumanın kazanılmasında ilk basamak kelime tanımadır. Fakat kelime tanıma akıcılık ve anlama için ön koşul olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Okuyucunun yeterli düzeyde kelime tanıma becerisine sahip olması onun akıcı bir şekilde okuyacağı ya da anlayabileceği anlamına gelmemektedir. Okuyucunun sözcükleri ve cümleleri doğru bir şekilde okuyabilmesinin yanı sıra metni uygun bir hızda da okuması gerekmektedir. Öğrenci metinde yer alan kelimeleri doğru bir şekilde seslendirebilmek için gereğinden fazla zaman harcarsa bu durum onun hem okuma hızının düşmesine hem de metni kesintisiz bir şekilde okuyamamasına neden olacaktır. Yavaş okuyan okuyucular, normal bir hızda okuyan sınıf arkadaşlarına yetişebilmek için okumaya daha fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kalacaktır (Rasinski, 2000). Samuels'e (1979) göre, okuma eyleminde doğru okumaya gereğinden fazla odaklanması akıcılığı olumsuz etkileyebilmektedir. Okuyucunun kelime tanımada otomatikleşmemesi ve bütün kelimeleri hiç hata yapmadan okuma kaygısı onun okuma hızının düşmesine ve genel okuma becerisinin bozulmasına yol açacaktır.

Okuma hızı kelime tanıma sürecinde otomatikleşme kazanılmasını ifade eder. Okuma hızı sözcüğü, cümleyi ve metni okuma süresi olarak üç farklı şekilde gözlemlenebilir. Sözcüğü okuma süresi, okuyucunun bir kelimeyi görüp tanıdığı ilk andan sesli veya sessiz bir şekilde okuyana kadar geçen süre; cümle veya metin seviyesinde okuma hızı belirli bir sürede cümlede ya da metinde okunan kelime sayısı olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2021, s. 45).

Okuma hızı akıcı okuma sürecindeki en önemli bileşenlerden biridir. Akıcı okumada hız becerisine sahip olmak oldukça önemlidir ancak hız tek başına bir beceri olmayıp akıcı okumanın tüm bileşenlerini etkileyen bir unsurdur (Zutell ve Rasinski, 1991). Okuma hızının gelişimi metni anlama noktasında çok önemlidir.

Bu nedenle de okuyucuların sınıf düzeyine uygun bir okuma hızına ulaşması gerekmektedir. Rasinski (2000) yavaş ve zahmetli bir şekilde yapılan okumanın akıcılığı ve anlamayı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Metinde yer alan kelimelerin tek tek okunması ve anlam ünitelerine dikkat edilmemesi durumunda kelimeler ve cümleler arasında bağ kurmak ve metinden anlam inşa etmek zorlaşacaktır. Bundan dolayı yeterli düzeyde kelime tanıma ve ayırt etme becerisine sahip olan öğrencilerin okuma hızını artırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

### **2.2.3. Prozodik Okuma**

Akıcı okuma becerisini oluşturan bir diğer önemli basamak prozodidir. Akıcı okumada, okuyucunun otomatikleşmesi akıcılık açısından belli noktaya kadar yeterli görünmesine rağmen onu tamamlayan en önemli öge prozodidir (Keskin, 2012, s. 31). Dowhower (1991, s. 166) prozodik okumayı “metni, ifade edici bir ritim ve uygun ses tonu deseni içerisinde, anlam ünitelerine dikkat ederek okuma” olarak ifade ederken Akyol ve Kodan (2016, s. 8) ise “metni tonlamalara, vurgulamalara ve duraklamalara dikkat ederek, noktalama ve imlâ kurallarına uyarak okuyabilme becerisi” olarak tanımlamaktadır.

Prozodik okuma, metni doğal bir sesle ahenkli ve pürüzsüz bir şekilde okuma yeteneği olarak ifade edilebilir. Sesin doğallığı, okunan metnin içeriğinden hareketle uygun bir ifade, anlatım, boğumlama, ses yüksekliği, tonlama, vurgu, ritim ve duraklama gibi özelliklere dikkat ederek sağlanır ve prozodik okuma, okunulan metnin anlaşıldığının temel göstergelerinden biridir (Başaran, 2013). Okumanın prozodik olması, metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Whalley ve Hansen, 2006). Prozodik okuma becerisi gelişmiş bireyler, sözcükleri doğru ve uygun bir hızla okumanın yanı sıra okuma hızı, vurgu ve tonlama, duraklama gibi unsurlarla heyecan, korku, şaşırma gibi duygu durumlarını metnin anlamına göre ayarlamaktadır (Baştuğ, 2012).

Prozodik okuma kendiliğinden gelişen bir beceri değil, sistemli ve planlı bir şekilde düzenlenecek eğitim ve uygulamalarla geliştirilebilecek bir beceridir. Bunun için sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilecek etkinliklerle prozodi becerisinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

## **2.3. OKUMA HATALARI (BAŞLICA KELİME TANIMA PROBLEMLERİ)**

Okuma becerisinin kazanılmaya başlandığı ilk yıllarda öğrenciler akıcı okuma ve anlama becerilerini olumsuz yönde etkileyecek farklı okuma yanlışları yapmaktadır. Bunlar genellikle sesli okumada hata türleri olarak ifade edilmektedir ve literatürde öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptığı hatalar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır (Akyol, 2020b; Baştuğ, 2021; Duran ve Sezgin, 2012a; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010; Yılmaz, 2006).

### **2.3.1. Atlama**

Atlama hatası öğrencinin bir metni okurken harf, hece ya da kelimeleri okumadan geçmesi durumudur (Baştuğ, 2021). Hece ve harflerin atlanması genellikle kelimenin ortasında ya da sonunda olmakta ve söz konusu bu hatalar hızlı okuma endişesi, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma becerisindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır (Duran ve Sezgin, 2012a, ).

Atlama hataları bilinçli ve bilinçsiz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilinçli atlamalarda okuyucu tanıyamadığı ya da çözümleyemediği sözcükleri bilerek bırakırken bilinçsiz atlamalarda ise atlanan sözcükler genellikle cümlenin anlamını bozmadığı için okuyucu bu hatayı yaptığının farkında değildir (Goodman ve Gollasch, 1980). Öğrenciler okurken bazen kelimelerin sonlarına ya da hecelerine dikkat etmeyebilir. Okumanın sonunda öğrenci atlanan kelimeleri doğru bir şekilde okuyabiliyorsa bu durum onun kelime tanımada problem yaşamadığını ve bu atlama hatasının bilinçsiz yapıldığını gösterirken atlanan harf, hece ve kelimenin sonradan okunmaması ise bu hatanın bilinçli yapıldığını gösterir (Akyol, 2020b).

### **2.3.2. Ekleme**

Ekleme hatası okuma sırasında metinde yer almayan bir ses, hece ya da sözcüğün varmış gibi seslendirilmesidir (Kanık Uysal, 2018). Eklemeler, kelimenin ya da cümlenin anlamında değişikliğe yol açabileceğinden okuma yanlışı olarak kabul edilmektedir. Eklemeler, cümleye akıcılık kazandırmak ya da sözel dile uyum sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Eğer eklemeler çok fazla değilse ve anlamda bir bozukluğa yol açmıyorsa problem yoktur fakat eklemeler fazlaysa ve cümlenin anlamında bozukluk meydana getiriyorsa öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırması sağlanmalıdır (Akyol, 2020b).

### 2.3.3. Tekrar

Okunan hece, sözcük veya cümleleri tekrar tekrar okuma ihtiyacı duymak bir okuma kusurudur ve başarısız okuyucularda sıkça gözlemlenen tekrarlı okumaların başlıca sebebi okuyucunun sözcük dağarcığının zayıf olması nedeniyle sözcükleri tanımaması ve kendine güvenmemesidir (Kardaş, 2020, s. 117-118). Tekrar hatası, öğrencilerin cümleleri ya da paragrafları okumaya çalışırken bazı sözcük veya sözcük gruplarını bir ya da birkaç kez tekrarlamasıyla meydana gelir ancak bazı durumlarda öğrenci yaptığı bir hatayı düzeltmek için bir grup kelimeyi tekrarlıyorsa hata olarak değil basitçe kendiliğinden düzeltme olarak kabul edilir. (Salvia vd., 2010). Kendi kendini düzeltme, istenilen bir davranış olsa da bunun sürekli olması kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun dışında okuma sırasında tekrarların sık olması okuma hızının düşmesine, okumaya yönelik dikkat ve ilginin azalmasına neden olmakta ve anlamayı zorlaştırmaktadır (Dağ, 2010). Okuyucu doğru okuduğundan emin olmak, bir sonraki sözcükleri okumaya hazırlanmak ve okuduklarını daha iyi anlayabilmek için okuma esnasında tekrarlar yapmaktadır (Baştuğ, 2021). Yılmaz'a (2006, s. 7) göre tekrarların nedenlerini şunlardır:

- Bir hatayı düzeltmek,
- Anlamaya yardım etmek,
- Bir düşüncenin alıştırmasını tekrarlamak,
- Bir kelimeyi tanıırken vakit kazanmaya çalışmak

Tekrarların en önemli sebebi kelime tanıma becerisindeki yetersizliktir ve bunu önlemek amacıyla okurken kelimelere işaret ettirilebilir ya da bir kâğıtla okunan kelimelerin üzeri kapatılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca koro şeklinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar da yaptırılabilir (Akyol, 2020b, s. 271).

### 2.3.4. Yanlış Okuma

Yanlış okuma, okuyucunun bir kelimeyi okuması gerekenden farklı şekilde seslendirmesidir. Öğrenciler metinde yer alan kelimeyi başka bir kelime olarak seslendirebilir. Genellikle ilk ve son harfler doğru okunup aradaki harflerin tanınmasında sorun yaşanmaktadır. Bu nedenle de metindeki kelimedenden farklı bir

kelime okunmaktadır. Örneğin; “bağ” sözcüğünün “boğ” olarak, “çok” sözcüğünün “çık” olarak okunması yanlış okumaya örnek olabilir (Kodan, 2015).

Telaffuz hataları da yanlış okuma kapsamında değerlendirilmektedir. Bu hata kelimenin tamamı, heceleri ve hecelerin birleştirilmesiyle ilgilidir. Kelime tanıma ve okuma becerisindeki yetersizlik, sözün gelişindeki ipuçlarını yeterli düzeyde kullanamama, hecelere dikkatli bir şekilde bakmama ve kelimenin başındaki hecelerden hareketle kelimeyi tahmin etme gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. (Yılmaz, 2021). Şive farklılıkları da telaffuz hatasının sebebi olabilir (Duran ve Sezgin, 2012a). Telaffuz hataları, kelimeyi tanıma ya da doğru okuma becerisindeki yetersizlikten kaynaklanıyorsa öğrenciye yanlış telaffuz ettiği sözcüğün tekrar okutturulması gerekir ve öğrenci başarısız olursa sözcüğü fonetik kurallara uygun okuması konusunda uyarılarda bulunur. Eğer telaffuz hatası, sözcükteki hecelere dikkat etmemekten kaynaklanıyorsa öğrenciden yanlış telaffuz ettiği bölüm üzerine dikkatini yoğunlaştırması istenir (Yılmaz, 2006).

### **2.3.5. Ters Çevirme**

Ters çevirme, okunan kelimedeki bazı harflerin ya da kelimelerin tersten okunmasıdır ve daha çok ilkokulun ilk yıllarında gözlemlenen bir sesli okuma hatasıdır. Okumaya yeni başlayan öğrencilerin görsel algı ve görsel ayırım becerileri yeterli düzeyde gelişmediği için bazen birbirine benzeyen harf ya da heceler karıştırabilmektedir (Baştuğ, 2021). Örneğin öğrenci harfleri “d” yerine “b”; “m” yerine “n”; “u” yerine “n” gibi veya sözcükleri “ev” yerine “ve” gibi ters çevirerek okuyabilmektedir (Kardaş, 2020, s. 117).

### **2.3.6. Duraklama**

Okuyucunun bir sözcüğü seslendirmek amacıyla iki veya daha fazla saniye beklemesi, kelimeyi tanıırken tereddüt yaşaması duraklama hatası olarak değerlendirilmektedir (Salvia vd., 2010). Sesli okuma esnasında öğrencinin kelimeyi doğru okumak için uzun bir süre beklemesi durumunda öğretmenin öğrencinin zorlandığı bu kelimeyi söylemesi gerekir. Bu şekilde öğrencinin okuması ve o ana kadar metinden anladıkları sekteye uğramamış olur. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları ya da seviyelerinin üzerinde olan kelimeleri okuyabilmek için bir süre beklemesi okuma hatası olarak değerlendirilmemelidir.

## 2.4. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuduğunu anlama, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme ve eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Okuduğunu anlama öğrencilerin okuma becerisi ve öğrenme yeteneğinin gelişmesinde kritik bir rol oynamaktadır ve hem okul içindeki hem de okul dışındaki faaliyetlerde başarılı olabilmek için kazanılması gereken anahtar bir beceridir. Okuduğunu anlama herhangi bir metinde yer alan kelime ve kavramları seslendirme, tekrar etme veya ezberleme değil; okuyucunun yazılı olan söz, kelime, cümle, paragraf ya da belirli ölçekteki metinlere can vermesi ve bunları birtakım zihinsel süreçlerden geçirip anlamlandırması işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 39).

Okuduğunu anlama, yazılı olan bir materyalden anlam çıkarmaya ve okunan materyaldeki detayları kavramaya dayanan ve ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması gereken kritik bir beceridir (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000). Bu beceri okullar, metinler, okumayı arzulayan öğrenciler, bu öğrencilerin anlama becerilerini hem geliştirmek hem de değerlendirmek isteyen öğretmenler olduğu sürece sınıfların birer parçası durumunda olacaktır (Pearson, 2009, s. 4). Okuduğunu anlama zengin bir zihinsel süreci içermekte ve okuyucunun bu süreçte birçok zihinsel beceriyi kullanmasını gerektirmektedir (Baştuğ, vd., 2019, s. 6). Bu süreçte okuyucu metinle aktif bir şekilde ilgilenirken aynı zamanda pek çok zihinsel işlemi de gerçekleştirmektedir. Tompkins (2017, s. 256) bu işlemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Ön bilgileri etkinleştirme
- Metnin yapısını çözümlmek amacıyla metni inceleme
- Tahmin etme
- Okuduklarını kendi tecrübeleriyle ilişkilendirme
- Zihinsel şemalar oluşturma
- Çıkarım yapma
- Sembollere ve yazınsal araçlara dikkat etme
- Anlama sürecini zihinde takip etme

Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma aracılığıyla elde edilen bilgilerin ön bilgiler yardımıyla incelenmesi, düşünülmesi, sebeplerinin araştırılması, sonuçlarına yönelik çıkarımlarda bulunulması ve yeniden anlamlandırılması işlemidir (Güneş, 2017, s. 209). Öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler, okuma

amaçları, akıcı okuma seviyeleri, anlama stratejilerini bilme ve bu stratejilerden yararlanma durumları, çıkarım yapma yetenekleri ve motivasyonları okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörlerdendir. Ayrıca metnin yapısı, türü, içeriği ve metindeki kelimeler de anlamayı etkilemektedir (Baştuğ, vd., 2019, s. 6). Tompkins (2017) okuduğunu anlamının oluşumunda okuyucu ve metin faktörlerinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Okunan metni derin ve eleştirel bir şekilde anlayabilmek için okuyucunun metnin konusu ve kullanılan dile dair ön bilgilerini harekete geçirmesi, anlamı oluşturan sözcükleri tanıması ve bu sözcüklerin ne anlama geldiğini ifade etmesi, herhangi bir metnin özelliklerini (metin yapısı, resimler, grafikler vb.) tanıması ve nasıl kullanılacağını bilmesi, metni diğer okuduğu metinlerle ilişkilendirmesi ve kültürel, tarihsel ya da siyasi olarak nasıl yorumlanacağını tartışması gerekmektedir (Lapp ve Fisher, 2009, s. 2). Ayrıca okuyucunun zengin bir kelime hazinesine sahip olması da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Eğer okuyucu okuyacağı metinde yer alan kelimelerin anlamını tam olarak bilemezse metnin anlamını oluşturmakta zorluk yaşayacaktır. Arıcı (2012, s. 19) ise bir metni derinlemesine okuyup kavrayabilmek için okunan metnin konusunu/temasını belirleme, anlaşılmayan kelime ve kavramların ne anlama geldiğini tespit etme, metnin genel yapısını anlama, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme hususlarına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okuyucunun okuduklarından bir anlam çıkarabilmesi için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım strateji ve teknikler kullanması gerekmektedir. Pressley ve Gaskins (2006) yetkin bir okurun; okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında büyük ölçüde stratejik davrandığını ve okumaya yönelik stratejileri ne zaman, nerede kullanması gerektiğine dair bilgi sahibi olduğunu söylemektedir. Okuma stratejileri, bireyin okuma eylemine yönelik farkındalık kazanmasını ve bu farkındalık sayesinde kararlar almasını sağlayan bilişsel davranışlardan oluşmaktadır (Baba Öztürk, 2020). Okuma stratejileri, metinde yazılanlar ışığında anlam kurmayı kolaylaştırmak için okuma sürecinde okuyucunun kendisi tarafından bilinçli ve amaçlı olarak kullanılan zihinsel taktiklerdir. Yapılan çalışmalar okuduğunu anlama stratejisi kullanımının (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Doğan, 2006; Kanmaz, 2012; Tokgöz ve Işık, 2020)

öğrencilerin anlama becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin başarılı ve stratejik bir okuyucu olabilmeleri için stratejilerin öğretilmesinde şüphesiz ki en büyük rol, eğitimin temel yapı taşlarından biri olan öğretmene düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda öğrencilere gerekli olan stratejileri öğretmeleri ve onların kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Ateş ve Yıldırım, 2014).

## **2.5. AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Okuyucuların okuduğunu anlama becerisindeki başarıları, akıcı okuma ve bileşenlerinde başarılarıyla ilişkilendirilmektedir. Okuduğunu anlama üzerine yürütülen çalışmalar incelendiğinde akıcı okumanın okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordayan temel becerilerden biri olduğu ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Klauda ve Guthrie, 2008). Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular, okuduklarını anlayabildikleri için okuma sürecinden keyif almakta ve daha çok okuma yapmaktadırlar. Okuma eylemi devam ettikçe hem akıcı okuma hem de kelime hazinesi gelişmektedir. Akıcı okuyan bireyler kelime hazinesi, ön bilgi, bağlam bilgisi açısından akıcı okumayan bireylere göre daha avantajlıdır ve okuduklarını anlamlandırabilirler (Baştuğ, vd., 2019). Torgesen'e (2002) göre bir okuyucunun metinden anlam oluşturabilmesi ve okuduklarını iyi bir şekilde anlayabilmesi için iki önemli beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin ilki, okuyucunun metinde kullanılan dili anlama becerisine sahip olmasıyken ikincisi ise okuyucunun metinde yer alan kelimeleri doğru tanıma ve akıcı bir şekilde okuma becerisinin gelişmiş olmasıdır. Akıcı okuma becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş bir okuyucunun, okuduğunu anlama noktasında başarılı olması beklenemez.

Akıcı okuma, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerinde etkili bir unsur olarak kabul edilmektedir (Tompkins, 2017). Okuduğunu anlama, akıcı okumayı oluşturan kelime tanıma, okuma hızı ve prozodiyle yakından ilişkilidir. Akıcı okuma, kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasında bir köprü vazifesi üstlenmektedir (Pikulski ve Chard, 2005). Alanyazında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışma; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çayır, 2014; Kodan, 2015; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Yıldız, 2013) bulunmaktadır. Bu çalışmalardan



elde edilen sonuçların ortak noktası, akıcı okuma becerisi gelişim gösterdikçe okuduğunu anlama becerisinin de bu durumdan olumlu etkilendiği ve geliştiğidir.

Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla olan ilişkisine dair iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlardan biri “otomatiklik” diğeri ise “prozodi” dir (Baştuğ, 2012, s. 59). LaBerge ve Samuels’in (1974) geliştirdiği otomatiklik teorisine göre insan beyninin sınırlı bir dikkat kapasitesi vardır ve aynı anda iki farklı görevin yerine getirilebilmesi için bu görevlerden birinin otomatik bir şekilde yapılması gerekir. Eğer okuyucu sınırlı miktardaki dikkat kapasitesinin çoğunu kelime tanımak için harcarsa, anlamaya daha az dikkat ve bilişsel kapasite ayıracaktır. Bu sebeple anlamaya daha fazla kaynak ayırabilmesi için kelime tanımda otomatikleşme kazanılması gerekmektedir. Yetkin okuyucular sözcükleri doğru ve hızlı bir biçimde çözümlenmeye daha az dikkat ve bilişsel kapasite ayırdığı için dikkatlerinin çoğu metni anlamaya yoğunlaşmaktadır. Bu da onların okuduklarını daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bir diğeri akıcı okuma bileşeni prozodidir. Otomatikleşme teorisi, kelime tanıma ve hızın okuma sürecindeki rolünü açıklamaya çalışmış ancak prozodinin okuma sürecinde rolüne ilişkin yeterli bir açıklama sağlayamamıştır (Kuhn ve Stahl, 2003). Akıcı okumanın, anlamaya köprü oluşturan üç önemli boyutu vardır. Bunlar; kelime çözümede doğruluk, otomatiklik ve prozodidir. Prozodi akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir basamaktır. Okuyucu metni sözdizimsel ve anlamsal olarak uygun birimlere ayırarak okumalıdır. Okuyucu hızlı ve doğru bir şekilde okuma becerisine sahip olsa bile eğer sesinde bir ifade yoksa, her kelimeye eşit derecede vurgu yapıyorsa, hiçbir ifade duygusuna sahip değilse ve noktalama işaretlerine dikkat etmiyorsa bu okuyucunun metni net bir şekilde anlaması pek olası değildir (Rasinski, 2004b). Vurgu, tonlama, duraklama ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuma yapmak metni anlamayı kolaylaştırmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003). Akıcı okuyan okuyucular okuma sürecinde prozodik unsurlara dikkat ederek okumayı sürdürmelidir. Okuyucu okuma sırasında hızını, vurgu ve tonlamasını, nerede duraklaması gerektiğini, heyecan, korku, şaşırma gibi duygu durumlarını metnin anlamına göre ayarlar. Yani okuma hızı, ses değişimi ve vurgulamalar anlama göre gerçekleştirilir. Bu okuduğunu anlamının akıcı okumanın bir bileşeni olan prozodiye katkısı olarak değerlendirilebilir (Baştuğ, 2012).

Öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılması onların anlama becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Özellikle sınıf ve Türkçe öğretmenleri akıcı okumanın okuduğunu anlamayı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu unutmamalı, sınıflarında akıcılığı ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemeli, buna yönelik hazırlanan yöntem ve stratejilerden yararlanmalıdır (Başaran, 2013). Bu kapsamda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini bir arada geliştirmeyi hedefleyen ve iki beceriyi kendi içerisinde harmanlayan bir yöntem olan okuma tiyatrosu uygulamalarına sınıf içerisinde yer verilebilir.

## **2.6. OKUMA TİYATROSU**

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan ve tekrarlı okumayı ilgi çekici hâle getiren bir yöntemdir. Okuma tiyatrosu, öğrencilerin kendilerine verilen bir metindeki karakterlere göre gruplara ayrılması ve her öğrencinin bir karakter rolünü alarak okuma performansı sergilemesine dayalı bir süreçtir (Baştuğ, 2021, s. 109). Bu yöntem, oyunculuktan ziyade senaryoları yüksek sesle okuyarak bir hikâyeye anlatmayı içermektedir ve odak noktası hikâyeyi izleyiciye anlamlı bir şekilde aktarabilmek için sesli ifadenin üzerindedir (Dixon, 2010). Okuma tiyatrosu uygulamalarında öğrenciler bir metin üzerinde verilen süre boyunca pratik yapar ve sunum günü bunu performans olarak sergiler. Öğrenciler, sunum gününe kadar hem okulda sınıf arkadaşlarıyla beraber yaptıkları okuma çalışmalarlarıyla hem de evde aileleriyle birlikte yaptıkları okumalarla metni tekrar tekrar okuma fırsatını yakalar. Yapılan bu tekrarlı okumalar da öğrencinin daha başarılı bir okuma performansı sergilemesine destek olur.

Okuma tiyatrosu, öğrencilere okuma hatalarını düzeltmeleri için destek sağlayan, grupta veya bir akranla kendi bölümlerini tekrar tekrar okuyarak metin üzerinde prova yapma özgürlüğü sağlayan bir yöntemdir (Johnson, 2017). Okuma tiyatrosunun temeli, bir metni birden çok kez okuyup pratik yapmayı ve ardından bunu uygulamayı gerektiren tekrarlı okuma yöntemine dayanmaktadır. Okuma tiyatrosunun uygulama ya da performans yönü, öğrencilere metni yeniden okumak için bir neden sunar. Burada tekrarlı okumanın amacı, diğer akıcılık müdahalelerinde olduğu gibi okuma hızını artırmak değil metnin anlamını yansıtan prozodik okuma becerilerini geliştirmektir (Rasinski ve Young, 2017, s. 149).

Okuma tiyatrosu yöntemi kapsamlı bir çalışma, eğitim ya da pahalı bir malzeme gerektirmez; öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştiren bu stratejiyi uygulamak için sadece bir senaryo yeterlidir (Carrick, 2006). Ayrıca okuma tiyatrosu sahne, dekor, kostüm, oyunculuk, ezber gerektirmediği ve uygulaması kolay olduğu için rahatlıkla öğretim sürecinin bir parçası hâline getirilebilir (Young vd., 2019). Ders yılı içerisinde istenilen zamanda okuma tiyatrosu uygulamalarına yer verilebilir ve öğrenciler sürecin her aşamasında aktif bir şekilde rol alabilir. Kanık Uysal (2021, s. 80-81) okuma tiyatrosunun neden kullanılması gerektiğini şu şekilde özetlemektedir:

- Çalışmalar kısa sürer ve sınıf içerisinde rahatlıkla akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sunum çalışmaları beraber yürütülebilir.
- Okuma tiyatrosu tüm öğretim kademelerinde kullanılabileceği için esnek bir yapıya sahiptir. Farklı alanlardan ilgi duyulan bir konu seçilerek de uygulama gerçekleştirilebilir.
- Maddi imkânsızlıklar ve mekân problemi sebebiyle öğretmenlerin hareket alanını kısıtlamaz aksine öğretmene kendi sınıfında bir senaryo ile çalışma ve performans sergileme fırsatı verir.
- Öğrencilerin iş birlikli bir öğrenme ortamı sunar, akran desteğini ve model alarak öğrenmeyi içerir.
- Öğrencilere birçok edebî metin ve edebî türle karşılaşma imkânı verir. Öğrenciler günlük yaşamlarında karşılaşamayacağı birçok kelimeyle karşılaşır, böylece edebî dile dair farkındalıkları artar.
- Yapılan tekrarlı okuma ve provalar okuma başarısını yükselttiği için bu yöntem öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesine yardımcı olur.

Okuma tiyatrosu etkinliklerinin başarıya ulaşmasında anahtar role sahip unsur öğretmendir. Öğrencilere rolleri dağıtıldığında, öğretmenler büyük ölçüde işlerinin bittiğini düşünebilir. Fakat öğrenciler gruplar hâlinde bağımsız bir şekilde çalışırken öğretmenin sürekli olarak grupları gözlemlemesi ve koçluk yapması gerekmektedir. Öğretmen grupları ziyaret ederken öğrencilere metindeki ilginç kelimelere odaklanma, belirli kelimelere ve ifadelere vurgu yapma, okuma hızını ayarlama, performans sırasında uygun duruş sergileme gibi konularda uyarılarda bulunmalı, öğrencilerin okumalarını dinlemeli ve en önemlisi olumlu geri bildirimler vermelidir (Rasinski vd., 2017). Öğretmenin, performans öncesinde

öğrencilerin okumalarını dinleyip hatalarını düzeltebilmeleri için olumlu geri bildirimler vermesi onların okuma motivasyonunu olumlu etkileyecektir.

Okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini, okuma motivasyonlarını (Keehn, 2003; Rasinski ve Young, 2017; Smith, 2011; Suggs, 2019) ve okuduğunu anlamalarını (Millin, 1996; Millin ve Rinehart, 1999; Young vd., 2019) geliştiren bir yöntem olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Okuma tiyatrosunun öğrencilerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olmasının yanı sıra onların okumaya ilişkin duyuşsal özelliklerini, birbiriyle olan etkileşimlerini ve sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkilediği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Millin, 1996; Millin ve Rinehart, 1999; Young vd., 2019). Kısacası okuma tiyatrosu tüm öğrenciler için geniş kapsamlı faydaları olan ve okuma becerilerini geliştiren bir öğretim aracıdır. Dixon, Davies ve Politano (1996) okuma tiyatrosunun yararlarını şu şekilde özetlemektedir:

- Okuma tiyatrosu, öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlayarak onları motive eder.
- Özel ekipman gerektirmediği için her sınıf için erişilebilir bir etkinliktir.
- Uygulaması kolaydır.
- Farklı yetenek seviyesindeki öğrenciler için başarılı olma fırsatı sunar.
- Öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmasını sağlar.
- Sınıftaki etkinlikleri eğlenceli ve canlı hâle getirir.
- Farklı öğretim yöntemlerini destekler ve bir arada kullanılmasını sağlar.
- Konuyu anlamayı, pekiştirmeyi ve saklamaya yardımcı olan tekrarlar sağlar.
- Öğrenme sürecine yaratıcılığı dahil eder.
- Öğrencilere sözlü ve yazılı iletişimi öğretir.

Okuma tiyatrosunda sahne, kostüm, dekor kullanmaya gerek olmaması, bu yöntemin ezber ve oyunculuk gerektirmemesi onu geleneksel tiyatro oyunlarından ayırmaktadır. Bu uygulamalarda sadece bir senaryoya ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma tiyatrosu sürecinde başarılı olmanın temel unsuru iyi bir senaryo seçmektir.

Seçilecek senaryonun okunabilirlik açısından hedef kitleye uygun olması, yaş ve sınıf düzeyine uygun olması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi gerekmektedir. Ayrıca senaryoların öğrencilere zengin bir kelime hazinesi sunması, dil bilgisi açısından doğru olması gerekmektedir (Carrick, 2006). Seçilen metin öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir ve öğrenciler diyaloglarda yer alan kelimeleri seslendirirken zorlanmamalıdır. Okunabilirlik açısından zor bir metin seçilmesi durumunda öğrencilerin okuma becerileri ve motivasyonları bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Senaryolar seçilirken öğrencilerin ilgisini çekecek, çalışma sırasında eğlenmesini ve keyif almasını sağlayacak nitelikli edebî eserlerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Masal, şiir, marş, ders kitaplarında bulunan metinler, resimli çocuk kitapları gibi pek çok okuma materyali doğrudan veya okuma tiyatrosu formatına uyarlanarak senaryo olarak kullanılabilir (Kanık Uysal, 2021). Okuma tiyatrosu için senaryolar hazırlanırken metnin içeriği güncel olaylar, tarih, sanat, doğal olaylar veya çevreyle ilişkilendirilebilir (Dixon, 2010). Senaryolar oluşturulurken ya da metinler seçilirken her öğrencinin bireysel rol almasına yetecek kadar bölüm/rol/görev içeren metinlerin seçilmesine dikkat edilmeli, senaryoda az görevi bulunan öğrencilerin kendilerini zayıf okuyucu olarak nitelendirmemesi ve okumaya yönelik isteklerinin kaybolmaması için her öğrenciye, eşit bir bölüm okuma fırsatı verilmelidir. (Kanık Uysal, 2018). Okuyucuların eşit görev almasını sağlamak adına okuyuculara birden fazla bölüm ya da rol verilebilir. Senaryo seçiminde ve rol dağılımında hassas davranmaya özen gösterilmeli, öğrencilerin okuma etkinliklerine karşı motive olmasını ve akranlarıyla iş birliği içinde çalışmasını sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Okuma tiyatrosu birden fazla okuma ve anlama stratejisini kullanmaya fırsat veren bir yöntemdir. Bu yöntem içerisinde akıcı okuma için model okuma, tekrarlı okuma ve eşli okuma; okuduğunu anlama için tahmin etme, özetleme, soru oluşturma, grafik düzenleyicilerden yararlanma; kelime öğretimi için anahtar ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma gibi stratejilerden yararlanılabilmektedir. Yürütülen bu araştırmada okuma tiyatrosu uygulamaları kapsamında ele alınacak akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejileri belirlenirken ilgili alanyazın (Akça, 2002; Akyol ve Kodan, 2016; Bozkurt, 2005; İlter, 2018; Keehn, 2003; Keskin, 2012; Kırnık, 2017; Kodan, 2015; NRP, 2000; Pilten, 2007; Şahin, 2012; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008a; Young vd., 2017; Young ve Rasinski, 2009) incelenmiş ve

bu doğrultuda eylem planları hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planları için uzman görüşü (bir alan uzmanı, 3 tecrübeli Türkçe öğretmeni) alınmıştır. Stratejiler belirlenirken göz önünde bulundurulmuş en önemli husus uygulamaların yürütüleceği sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi olmuştur. Bu doğrultuda çalışmada kullanılacak stratejiler akıcı okuma stratejilerinden i) tekrarlı okuma, ii) eşli okuma, iii) koro okuma ve iv) eko okuma; okuduğunu anlama stratejilerinden v) tahmin etme, vi) ana fikir belirleme, vii) soru oluşturma ve viii) hikâye haritası; kelime öğretimi stratejilerinden ise ix) bağlamda arama ve x) kelimelerin birbiriyle olan anlam ilişkileri üzerinde durma stratejileri olmasına karar verilmiştir.

## **2.7. OKUMA TİYATROSUNDA KULLANILAN AKICI OKUMA YÖNTEMLERİ**

Okumayı öğrenmek ve geliştirmek çaba isteyen bir süreçtir. Okuma sürecinin iyi bir şekilde yapılandırılmasında akıcı okuma yöntemlerinin önemi büyüktür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve sınıf düzeyindeki metinleri daha verimli okumalarını sağlamak için bazı akıcı okuma yöntemlerinden kullanılması gerekmektedir. Bu kapsamda okuma tiyatrosu öğretmenlere öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için fırsat sunan bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır. İçerisinde birden fazla stratejiyi bulunduran bu yöntemde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için model okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma ve koro okuma gibi yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Aşağıda bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan bazı akıcı okuma yöntemleri hakkında bilgilere yer verilmektedir.

### **2.7.1. Tekrarlı Okuma**

Tekrarlı okuma, alanyazında akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek için yaygın olarak kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Bu yönteminin temeli, LaBerge ve Samuels'ın (1974) geliştirdiği otomatiklik teorisine dayanmaktadır. Bu teori, zihinsel performansın metni anlamaya yoğunlaşabilmesi için sözcükleri doğru ve hızlı bir biçimde çözümleme becerisinde otomatikleşmenin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Tekrarlı okuma yöntemi de kelime tanıma becerisinde otomatikleşme sağladığı için dikkatin anlamaya yoğunlaşmasına yardımcı olmaktadır. Samuels (1979) otomatiklik teorisine dayanarak tekrarlı okumanın akıcı okuma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuş

ve tekrarlı okumayı “kısa, anlamlı bir metni tatmin edici bir akıcılığa ulaşıncaya kadar birkaç kez yeniden okuma” olarak tanımlamıştır (s. 404).

Tekrarlı okuma, okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygun öğretim düzeyindeki kısa ve anlamlı bir metni istenilen ölçüt ya da sayıya ulaşıncaya kadar veya belirli bir süre boyunca birkaç kez yeniden okumayı gerektiren bir yöntemdir (Meyer ve Felton, 1999; Oddo, Barnett, Hawkins ve Musti-Rao, 2010; Valleley ve Shriver, 2003). Tekrarlı okumada okuyucunun metni belirli bir hızda ve hatasızlıkla okuması istenir, okuyucu metni amaçlanan hız ve hatasızlığa ulaşıncaya kadar tekrar tekrar okur (Baştuğ, 2021). İstenilen ölçüte ve akıcılığa ulaşıldıktan sonra ise süreç yeniden tekrarlanır. Tekrarlı okuma akıcı okumayı geliştirmek için yararlanılan önemli bir öğretim yöntemidir ancak bu yöntemde amaç daha hızlı okumak değil okuyucunun kelime tanıma becerisini geliştirerek dikkatin anlamaya yoğunlaşmasını sağlamaktır. Tekrarlı okumada metin ilk kez okunduğunda anlama zayıf olabilir. Ancak her yeni okumayla birlikte okuyucu metni daha iyi anlamaya başlar çünkü anlamının önündeki kod çözme engeli yavaş yavaş ortadan kalkar. Kelime tanıma becerisinin gelişmesiyle birlikte okuyucu dikkatini kod çözmeden ziyade metni anlamaya yönelmektedir. Böylece tekrarlı okuma hem akıcılığı hem de anlamayı geliştirmektedir. (Samuels, 1979, s. 378). Tekrarlı okuma yönteminde okuma problemi olan öğrenciler, bir yetişkin yardımıyla söz konusu metni kolaydan zora doğru sistemli şekilde birkaç kez yeniden okumaktadır. Sistemli olarak yapılan bu tekrarlı okumaların sonucunda öğrencilerin yaptıkları okuma hataları azalmakta, buna paralel olarak da akıcı okuma ve anlama becerileri gelişmektedir (Yılmaz, 2006, s. 23).

Tekrarlı okuma öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilecek bir yöntemdir. Öğretmenler ve veliler tekrarlı okuma yönteminden yararlanarak çocukların dakikadaki okuma hızlarını ve bunun yanı sıra ek okumalarla okumaya ilişkin motivasyonlarını artırabilir (Savaiano ve Hatton, 2013). Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma yönteminden yararlanırken öğrencilerin bölümleri bir yetişkine sesli olarak okumasına, yapılan hatalarla ilgili öğrencilere geri bildirim verilmesine ve istenilen akıcılık düzeyine ulaşıncaya kadar metnin tekrar tekrar okunmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Therrien, 2004). Tekrarlı okumada en önemli nokta rehberin okuyucuya okuma performansına ilişkin geri bildirim vermesidir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Tekrarlı okuma özellikle

okuma sorunu olan öğrenciler açısından faydalı bir yöntemdir ve yapılan okuma çalışmaları sayesinde öğrencilerin kendine güveni gelişmekte, okumaya olan ilgi ve motivasyonu artmaktadır. Burada önemsenmesi gereken husus kısa metinlerin tercih edilmesi, öğrencinin okuma gelişiminin takip edilmesi ve durumuna yönelik geri bildirim verilmesidir (Akyol, 2020a). Tekrarlı okumanın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirme sürecinde etkili bir yöntem olduğu pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır (Dowhower, 1987, Samuels, 1979; Therrien, 2004; Therrien ve Hughes, 2008; Vadasy ve Sanders, 2008; Yılmaz ve Köksal, 2008). Tekrarlı okuma, okuma becerilerinin geliştirilmesinde bireysel ya da küçük gruplara uygulanabilir. Diğer taraftan bu yöntem sadece okuma güçlüğü yaşayan okuyucular için değildir, normal düzeydeki öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için de bu yöntemden yararlanılabilir. Özellikle fazla okuma hatası yapmayan ancak okuma hızı düşük olan okuyucuların okuma hızını geliştirmek için tekrarlı okuma yönteminden yararlanılabilir (Baştuğ, 2021).

### **2.7.2. Eşli (İkili) Okuma**

Akıcı okumayı geliştirmenin bir başka yolu da eşli okuma uygulamalarıdır. İlk kez Topping (1987, 1989) tarafından ortaya konulan eşli okuma, ebeveynler ve çocukların birlikte okumaları için geliştirilmiş bir yöntemdir. Eşli okuma, okumayı daha kalıcı ve güçlü hâle getirmek amacıyla kullanılan bir okuma türüdür. Bu yöntemde özellikle iyi okuma becerisine sahip olan okuyucular, zayıf okuyucuların daha iyi okuyabilmesinde önemli bir role sahiptir (Aytan, 2015, s. 530).

Eşli okuma, farklı okuma düzeylerine sahip olan iki öğrencinin sınıf seviyesine uygun bir metni birbirlerinin hatalarını düzelterek, tekrarlı ve dönüşümlü bir şekilde okudukları bir akıcı okuma yöntemidir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Bu yöntem zayıf okuma becerisine sahip olan bir okuyucuyu daha yetenekli bir okuyucuyla bir araya getirerek okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Yetenekli okuyucu bir ebeveyn, öğretmen, yardımcı hatta üst sınıftan bir öğrenci olabilir. Okuma çalışmalarına başlamadan önce öğrencinin kendi öğretim düzeyine uygun bir materyal seçilir. Öğrenci ve öğretmen birlikte okumaya başlarlar, öğrenci bir kelimeyi yanlış telaffuz ederse öğretmen onu doğru söyler ve öğrenciden tekrar etmesini ister. Öğrenci, bağımsız olarak okumak istediğinde bunu öğretmene bildirir ve öğretmen bu noktada okumayı bırakarak öğrencinin okumasını takip eder. Öğrenci yabancı bir kelime ile karşılaşarsa öğretmen yaklaşık 5 saniye bekler.



Öğrenci kelimeyi telaffuz edemezse öğretmen tarafından kelime söylenir ve ikili birlikte okumaya devam eder. Eşli okuma, öğrenci bir kez daha kendi başına okuma isteğini bildirene kadar devam eder (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 211). Bu çalışmalarda öğretmen, hızını öğrenciye göre ayarlamalı ve okumasına yönelik ona olumlu geri bildirimler vermelidir. Yapılan yardım kesinlikle yargılayıcı olmamalıdır (Akyol, 2020a, s. 87).

Eşli okuma, bireysel ya da küçük grup çalışmalarında kullanılabilen gibi bütün sınıfta akıcı okuma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir. Bireysel uygulamalarda öğretmen, aileden bir kişi ya da bir akran zayıf okuyucuya destek olabilirken sınıf içerisinde yapılan uygulamalarda öğrenciler ikili gruplar şeklinde akranlarıyla eşleşerek de okuma yapabilir (Baştuğ, 2021, s. 104). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta eş seçimidir. Okuma düzeyi benzer olan öğrencilerle eşleştirme yapılırsa akran desteği sağlanamayacağı için çalışmanın amacına ulaşması zorlaşacaktır (Kanık Uysal, 2018, s. 59). Bu nedenle uygulamalarda okuma seviyeleri aynı düzeyde olan öğrencilerin eşleştirilmemesine dikkat edilmelidir

### **2.7.3. Koro Okuma**

Koro okuma, sınıf içinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir. Koro okuma, öğretmen ve öğrencilerin aynı anda metnin bir bölümünü sesli bir şekilde okumasıyla gerçekleştirilen öğretmen destekli bir akıcı okuma yöntemidir (Meisinger ve Bradley, 2008, s. 39). Koro okumada öğrenci ya grupla birlikte okur ya da kendisini okumaya katılmak için yeterli hissedene kadar dinleyebilir. Bu yöntem akıcılığın gelişmesine yardım eder. Çünkü iyi okuma becerisine sahip bir okuyucu ilk okumayı modeller ve metnin sonraki okumalarına rehberlik eder. Öğrenciler daha sonra grup olarak doğru ve akıcı bir şekilde, prozodiye de dikkat ederek okuma alıştırmaları yaparlar. Tekrarlanan bu alıştırmalarla okuma akıcı hâle gelir. Ayrıca akıcı okumayan öğrenciler iyi bir okuyucu tarafından akıcı okuma modellendiği ve dikkat çekmedikleri için koro okuma çalışmalarına katılmak için daha fazla istek duyarlar (Moskal & Blachowicz, 2006, s. 60). Bu yöntem, öğrencilerin daha az kaygıyla okuma yapmasına yardımcı olmaktadır. Uygulamaya katılan bütün öğrenciler başarısızlık hissine kapılmadan ve endişe duymadan okuma yapabilir. Koro okumada, öğrenciler öğretmenlerinin ilk defa okuduğu metni duyarlar, kendilerine

arkadaşlarıyla birlikte okuyabilmeleri için birçok kez fırsat verilir ve bireysel olarak okumadan önce kendilerinden neyin beklendiğinin farkına varırlar. Grupla okuma yapıldığından özellikle zayıf okuyucular kelimeleri yanlış telaffuz etseler bile gruptaki diğer sesler sayesinde dikkat çekmeyeceği için kendilerini güvende hissederler. Böylece koro okuma yöntemiyle öğrencilere kaygı ve korkunun olmadığı, grup desteğinin sağlandığı, güvenli ve rahat bir okuma ortamı sunulur (McCauley ve McCauley, 1992). Baştuğ (2021, s. 117) koro okumanın öğrencilerin gelişimini bazı alanlarda desteklediğini belirtmiştir. Bu alanlar şunlardır:

- Öğrencilerin okumaya olan motivasyon ve ilgilerini artırır.
- Öğrencilerin okuma sürecine katılımını artırır.
- Öğrencilerin ifade ve telaffuz becerisini geliştirir.
- Kelime tanıma becerisinin gelişimini destekler.
- Prozodik okuma ve genel akıcılığın gelişmesine yardımcı olur.
- Çocuklara eğlenerek pratik yapma imkânı verir.

Koro okumada kullanılacak metinlerin okuma düzeyine uygun, eğlenceli, ilgi çekici ve öğrencileri okuma etkinliğine katılmaya teşvik edici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Çok zor ya da ilgi çekmeyen metinler, öğrencilerin sürece katılımını ve anlamasını zorlaştırabilir. İçinde ritim ve kafiye uyumu olan metinlerle çalışmak bu yöntemin öğrenciler için eğlenceli ve kolay olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler koro okumayı performans sergilemelerine olanak sağladığı için eğlenceli bulurlar, özellikle başarısız okuyucular etkili okuma yapmalarına yardımcı olduğu için koro okuma çalışmalarından daha çok keyif alırlar (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 213). Koro okuma çalışmaları, iki veya daha fazla öğrencinin katılımıyla yürütülebileceği gibi bir grup ya da sınıfın tamamıyla da yapılabilir.

#### **2.7.4. Eko (Yankılayıcı) Okuma**

Okuma becerilerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de literatürde yankılayıcı ya da yankılı okuma olarak bilinen eko okumadır. Johnson (2017, s. 75) eko okumayı; “öğretmenin metnin bir bölümünü öğrencilere okuması ve öğrencilerin onu tekrar etmesi veya aksettirmesi” olarak tanımlamaktadır. Eko ya da yankılı okuma yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirmeye ve etkileşime dayalı bir okuma süreci yaşamalarına yardımcı olur. Bu yöntemde öğrenciye öğretmen tarafından sesli bir şekilde iki ya üç cümle

okunur ve ardından öğrenci sesli okumayı model alarak okunan cümleleri yankılayarak tekrar eder. Aynı anda birkaç cümleyi yüksek sesle okumadaki amaç, öğrencilerin metni tekrarlamak için hafızalarına güvenmelerini önlemektir. Bunun yerine, öğrenciler okunan cümleleri doğru bir şekilde tekrarlamak için kelimelere odaklanmak zorunda kalırlar. Bunun yanı sıra uygulamanın ezbere dönüşmesini önlemek için ve öğrencilerin metnin anlamına odaklanmasını sağlamak için metnin yankılı okuması sorularla desteklenebilir (Kuhn ve Woo, 2008). Eko okuma sürecinde okumayı yeni öğrenmeye başlayan bir okuyucu sadece sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğini öğrenmez aynı zamanda noktalama işaretlerine, anlam ünitelerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek nasıl okuması gerektiğine dair model oluşturur. Bu süreç, eko okuma yönteminin akıcı okuma becerisini geliştirmesine katkı sağlar (Baştuğ, 2021). Duran ve Sezgin (2012b, s.150) eko okuma yöntemi uygulanırken şu yolların izlenebileceğini belirtmiştir:

- İyi okuyan öğrenci, bir kelime ya da cümleyi okur. Zayıf okuyan öğrenci de okunan kelimeyi parmak ya da kalem yardımıyla takip eder.
- İyi okuyan öğrenci, kelimeyi veya cümleyi okumasının ardından zayıf okuyucudan okunan kelimeyi aynı şekilde tekrarlamasını ister. Zayıf okuyucunun yanlış okuduğu veya takıldığı bölümler varsa iyi okuyucu bu bölümleri yeniden okunur. Zayıf okuyucu ise yeniden okunan bu bölümleri tekrarlar.

Eko okuma çalışmaları, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okul içerisinde bir öğretmen ya da iyi okuma becerisine sahip bir öğrenciyle yürütülebileceği gibi, evde de ebeveyn eşliğinde eğlenceli ve faydalı bir şekilde yürütülebilir.

## **2.8. OKUMA TİYATROSUNDA KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ**

### **2.8.1. Tahmin Etme**

Tahmin etme, okuyucuların metinde neler olabileceğine ilişkin önceden fikir yürütmeleridir. Okuyucular metne yönelik tahminlerde bulunurken ön bilgilerini kullanmalı ve metinde yer alan birtakım ipuçlarından (başlık, görseller, diyagramlar vb.) tahminlerini destekleyici öge olarak yararlanmalıdır (Baba Öztürk, 2020). İyi okuyucular sürekli tahminler yaparlar. Bu okuyucular için

okuma bir manada tahminler yapma ve bu tahminlerin doğru ya da yanlışlığını kontrol etmektir (Akyol, 2020a). Okuyucun metne yönelik tahminlerde bulunması onun hem süreç içerisinde dikkatini ve merakını canlı tutmasına yardım eder hem metinde anlatılanları daha iyi kavramasını sağlar.

### **2.8.2. Ana Fikir Bulma**

Metnin özü, yazarın vermek istediği mesaj ya da ana düşünce olarak tanımlanan ana fikir, metnin oluşturulma amacıdır (Kırnık, 2017, s. 62). Ana fikri bulabilmek için metni bir iyi bir şekilde anlamak ve yorumlamak gerekir. Ancak ana fikir bulma öğrencilerin kendi başlarına geliştiremeyecekleri üst düzey bir beceridir. Ana fikir bulma öğrencilere öğretilirken öncelikle konu, ana fikir ve yardımcı fikir kavramları tanıtılmalı ardından bu terimler arasındaki farklılıklar açıklanmalıdır (Kodan, 2015, s. 41). Öğrencilerin, ana fikir bulma becerisini geliştirebilecekleri en uygun ortamlardan biri sınıftır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içerisinde ana fikir bulmaya yönelik etkinliklere yer vermesi ve öğrencilere model olması gerekir.

### **2.8.3. Soru Oluşturma**

Soru oluşturma, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla metnin genelinde kullanılabilen bir stratejidir. Öğrenciler sorular sorarak aktif olarak metinle iletişime girer ve metni derinlemesine anlama yeteneğine ilişkin farkındalık kazanır. Ayrıca oluşturduğu sorular sayesinde sorgulayıcı bir bakış açısı kazanır ve metni bağımsız bir şekilde anlamaya başlar (Baştuğ, vd., 2019). Öğretmenin bu süreçte öğrencilere metne yönelik nasıl sorular oluşturabileceği noktasında model olması gerekir.

### **2.8.4. Grafik Düzenleyicilerden Yararlanma**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hikâye haritası ve karakter analiz formlarından yararlanılmıştır. Grafik ve şemalar öğrencilere okuduğunu anlama sürecinde metindeki soyut olan yerleri somutlaştırma ve okuduklarını hatırlama konusunda yardımcı olmaktadır. Hikâye haritası, hikâyede yer alan birtakım unsurların (olay, yer, karakterler vb.) birbiriyle bağlantılı olarak şema hâlinde gösterilmesidir. Hikâye haritalarında oluşturulan şemalar aracılığıyla öğrencilerin metinden edindiği bilgilerle ön bilgileri arasında bağlantı kurları amaçlanır. Belli bir sürenin sonunda öğrencilerin şemaları kullanmadan

zihinlerinde hikâye öğelerine ilişkin bir hikâye yapısı oluşturmaları beklenir. (Sorrell, 1990). Karakter analiz formları ise, öğrencilerin metindeki karakterlerin özelliklerini görmelerine ve karakterleri daha iyi tanımalarına yardımcı olmaktadır.

## **2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Ülkemizde akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri ve strateji öğretimine ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak okuma tiyatrosu uygulamalarına yönelik Türkçe alanyazında çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Okuma tiyatrosunun okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların daha çok yabancı alanyazında yer aldığı görülmüştür. Bu bölümde yapılan araştırmanın konusuyla benzerlik gösteren bazı bilimsel çalışmalar tarih sırasına uygun olarak sunulmaktadır.

### **2.9.1. Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma Becerilerine Etkisini İnceleyen Araştırmalar**

Martinez vd. (1998) yaptıkları çalışmada okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma üzerindeki etkisi araştırmış ve bu yöntemi akıcılığın bileti şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırma, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Sınıftaki öğrenciler farklı okuma seviyesinde olduğundan gruplar okuma seviyelerine (düşük, orta, iyi) göre oluşturulmuş ve her grubun kendi düzeyine uygun metinlerle buluşabilmesi için farklı zorluk seviyesindeki kitaplarla okuma tiyatrosu eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin diğer akranlarına göre akıcı okuma becerileri açısından önemli kazanımlar elde ettiği, yapılan tekrarlı okumalar ve öğretmen tarafından verilen dönütler sayesinde sesli okuma akıcılıklarının gelişim gösterdiği ifade edilmiştir.

Keehn (2003) okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasını farklı okuma seviyesindeki ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma Teksas'ın merkezindeki kırsal bir okul bölgesinde yürütülmüştür. Araştırmaya dört farklı ikinci sınıftan 66 öğrenci katılmış ve uygulama dokuz hafta sürmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuma becerileri adına önemli kazanımlar elde ettiği ifade edilmiş ayrıca okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra anlama ve kelime tanıma becerileri üzerinde de etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin dokuz hafta süresince okuma tiyatrosuna

olan ilgilerinin devam ettiği ve bu yöntemin öğrenciler için motive edici bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Clark vd. (2009) okuma tiyatrosu yöntemini kullanarak farklı okuma becerilerine sahip üç dördüncü sınıf öğrencisinin akıcılık geliştirme süreçlerini araştırmak amacıyla sekiz hafta süren bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada veriler hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösterirken nitel veriler de okuma tiyatrosunun farklı okuma becerilerine sahip öğrencilerin motivasyonlarının ve kendilerine olan güvenlerinin artması üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra uygulamanın sonunda öğrencilerin okuyucu olarak başarıyı deneyimledikçe, okuma dünyasını keşfetmeye başladıkları ve okuma isteklerinin arttığı, okuyucu tiyatrosunun öğrencilere daha fazla okuma motivasyonu sağladığı belirtilmiştir.

Smith (2011) hazırladığı doktora tez çalışmasında, okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin sözlü okuma akıcılığını, okumaya karşı tutum ve motivasyonunu geliştirme üzerindeki etkisini tekrarlı okuma yöntemiyle kıyaslayarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 85 öğrenci katılmış ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. 10 hafta süren bu müdahale çalışmasının sonunda hem okuma tiyatrosunun uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin hem de tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Fakat her iki grubun okuma tutumu ve okuma motivasyonu açısından önemli kazanımlar elde etmediği görülmüştür. Ayrıca okuma tiyatrosu grubuna katılan öğrenciler ile tekrarlı okuma grubunda yer alan öğrenciler arasında da önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle okuma tiyatrosunun öğrencilerin sözlü okuma akıcılığını geliştirmek için bir öğretim aracı olarak kullanılabilceği ifade edilmiştir.

Young ve Rasinski (2018) yaptıkları yarı deneysel çalışmada, okuma tiyatrosunun kelime tanıma otomatikliği ve okuma prozodisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma yedi ve sekiz yaşlarındaki ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve uygulamaya 70 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda okuma tiyatrosu uygulamalarının öğrencilerin kelime tanıma otomatikliği ve okuma prozodisi üzerinde büyük etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca çalışmanın sonunda okuma tiyatrosunun ikinci sınıfta tutarlı bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede olumlu etkisinin olabileceği ifade edilmiştir.

Suggs (2019) yürüttüğü eylem araştırmasında, okuma tiyatrosu yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 12 öğrenci katılmış ve uygulama dört hafta sürmüştür. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Sürecin sonunda elde edilen nicel bulgular, okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyarken nitel bulgular da nicel bulguları desteklemiştir. Ayrıca çalışma sonunda öğrencilerin okuma tiyatrosu uygulamalarını eğlenceli buldukları, arkadaşlarıyla birlikte okuma yapmaktan ve grup hâlinde çalışmaktan keyif aldıkları, bu uygulamalar sayesinde okuma konusunda kendilerine olan güvenlerinin ve motivasyonlarının arttığı, sesli okuma için heveslendikleri, sesli okumalarına ilişkin öz farkındalık kazandıkları ifade edilmiştir.

Kanık Uysal (2020) beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü eylem araştırmasında, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yönteminin kullanılma sürecini betimlemeyi amaçlamıştır. 8 hafta süren uygulamaya 24 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen nicel bulgular, okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyarken nitel bulgular da nicel bulguları desteklemiş ve bu yöntemin öğrencilerde kendi okuma becerilerine ilişkin farkındalık oluşturduğu ayrıca öğrencilerin yöntemi eğitici ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.9.2. Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisini İnceleyen Araştırmalar**

Millin (1996) yürüttüğü doktora tez çalışmasında, okuma tiyatrosunun okuma problemi yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama becerileri ile okuma tutumlarını geliştirmek için bir öğretim aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya ikinci sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci katılmış, araştırma ön test ve son testlerin toplanmasıyla birlikte 9 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonunda okuma tiyatrosunun okuma problemi olan öğrencilerin okuma ve anlama becerileri ile

okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu yöntemin sınıflarda bir öğretim aracı olarak kullanılabilceği ifade edilmiştir.

Millin ve Rinehart (1999) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede okuma tiyatrosu etkinliklerinin yararlılığını ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmada hem nicel hem de nitel verileri birlikte toplamışlardır. Çalışmaya ikinci sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci katılmış ve 7 hafta boyunca okuma tiyatrosu uygulamaları sürdürülmüştür. Çalışmanın bulgularından hareketle okuma tiyatrosunun sesli okuma, okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumu geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Carrick (2000) okuma tiyatrosu yönteminin okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada yarı deneysel desen kullanmıştır. Çalışmaya aynı bölgedeki dört farklı okulda öğrenim görmekte olan 179 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 12 hafta süren bu müdahale çalışmada üç grup (deney grubu, yarı-kontrol grubu ve kontrol grubu) oluşturulmuştur. 56 öğrencinin yer aldığı deney grubunda okuma tiyatrosu uygulamaları, 76 öğrencinin yer aldığı yarı-kontrol grubunda tekrarlı ve eşli okuma uygulamaları, 47 öğrencinin yer aldığı kontrol grubunda ise geleneksel yonteme dayalı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların analizinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma hızı ve kelime tanıma yüzdesinin gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği ve deney grubunun diğer gruplara göre daha başarılı olduğu saptanırken okuduğunu anlamının gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiş ve okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Keehn, Harmon ve Shoho (2008), okuma tiyatrosunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile kelime hazinesi üzerindeki etkisini tespit edebilmek için okuma güçlüğü yaşayan sekizinci sınıf öğrencileriyle altı haftalık bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 36 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen nicel bulgular, okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir büyümenin yanı sıra akıcılık ve okuduğunu anlama ölçümlerinde önemli kazanımlar sağladığını ortaya koyarken bununla birlikte okuma tiyatrosu uygulamalarına katılan öğrencilerin kelime öğreniminde de karşılaştırma grubundan daha iyi performans gösterdikleri



saptanmıştır. Nitel bulgular ise okuma tiyatrosunun okuma güçlüğü yaşayan okuyucuları motive etme ve onların okuma özgüvenini oluşturma potansiyeli üzerinde etkili olduğu ortaya koymaktadır.

Caudill-Hansen (2009) altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü doktora tez çalışmasında, okuma tiyatrosunun akıcı okuma ve anlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 50 öğrencinin katıldığı bu yarı deneysel müdahale çalışması 10 hafta sürmüştür. Grupların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerindeki değişimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akıcı okumanın gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği ve deney grubunun okuma akıcılığındaki artışın kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat okuduğunu anlama becerisinde gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Çalışmanın bulgularına dayanarak okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Black (2016) gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yarı deneysel çalışma 9 hafta sürmüş, araştırmaya normal sınıfta ve özel eğitim sınıfında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Her iki sınıfta da ayrı ayrı deney ve kontrol grupları oluşturulmuş böylece gruplar kendi içlerinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonunda akıcı okuma ve okuma becerileri adına her iki sınıf grubunda da anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak özel eğitim sınıfı grubunda yer alan öğrenciler arasında 0,40 puanlık bir artış olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle okuma tiyatrosunun okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Marshall (2017), okuma tiyatrosu yönteminin sözlü okuma akıcılığı, anlama ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve araştırmaya ikinci sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 7-9 yaş aralığındadır. Bu müdahale çalışması iki hafta sürmüş ve iki hafta boyunca her gün okuma tiyatrosu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okuma tiyatrosu

uygulamalarında yer alan öğrencilerin, okuma tiyatrosu uygulamalarında yer almayan öğrencilere göre akıcılık ve okuduğunu anlama açısından önemli kazanımlar elde etmediği tespit edilmiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda okuma tiyatrosunun okuma motivasyonunu artıran ve öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasına destek olan önemli bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Young vd. (2019) ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri 18 haftalık yarı deneysel çalışmada okuma tiyatrosunun doğru okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonunda okuma tiyatrosu uygulamalarına katılan öğrencilerin geleneksel okuma müfredatıyla öğrenim gören öğrencilere göre okuma becerileri adına önemli kazanımlar elde ettiği özellikle okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okuma tiyatrosunun tutarlı bir şekilde uygulanması durumunda öğrencilerin doğru okuma becerilerini, kelime hazinesini ve okuduğunu anlamalarını geliştirebileceği ve bu nedenle de okuma tiyatrosunun temel okuma müfredatına dahil edilmek için uygun bir seçenek olduğu ifade edilmiştir.

Babacan (2020) yüksek lisans tez çalışmasında okuma tiyatrosunun okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırmayı dördüncü sınıfta öğrenim gören 29 öğrenciyle yürütmüştür. 12 hafta süren araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Sınıf temelli bir yöntem olan okuma tiyatrosu 48 ders saati uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle okuma tiyatrosunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de okuma tiyatrosunun okuma eğitimi alanında yeterli düzeyde bilinmediği ve bu yöntemi tek başına kullanarak öğrencilerin okuma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan sınırlı çalışma olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda genellikle okuma tiyatrosunun doğrudan kullanılmayıp diğer akıcı okuma stratejilerini (Aşıkcan, 2019; Çayır, 2014; Kanık Uysal, 2018) desteklemek amacıyla ele alındığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise okuma tiyatrosu uygulamalarının genellikle öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Genel

olarak yürütülen bu çalışmaların sonuçları, okuma tiyatrosu uygulamalarının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma tiyatrosu yöntemini kullanarak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme amacıyla yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak bir grup ya da tüm sınıfla çalışmanın tercih edildiği görülmektedir. Bu konuda yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise bütün sınıfı ya da küçük bir grubu kapsayacak şekilde hazırlanmış ve pilot uygulaması yapılmış yeterli sayıda çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Tüm sınıfı kapsayan çalışmaların yanı sıra ciddi okuma güçlüğü ve anlama problemi olan öğrencilerle bireysel ya da küçük grup çalışmalarının yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü sınıfta yürütülen uygulamalarda her öğrencinin yeterli düzeyde kazanç elde edememe olasılığı bulunmaktadır.

Yapılan birçok çalışmanın başarılı sonuçlara ulaşmasının nedeni etkinliklerin planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesidir. Ancak etkili sonuçlara ulaşamayan bazı araştırmalar (Black, 2016; Marshall, 2017) da bulunmaktadır. Bu araştırmaların etkili sonuçlara ulaşamama nedenleri arasında uygulama süresinin kısa olması, grupların sınıf seviyeleri ve özelliklerinin farklı olması, uygulama sürecindeki etkinliklerin değişiklik göstermesi ve uygulayıcının rolü gösterilebilir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için düzenlenecek okuma tiyatrosu çalışmalarında uygulama süresinin gerekenden uzun ve kısa tutulmamasına dikkat edilmelidir. Özellikle okuma güçlüğü problemi olan öğrenciler için yürütülecek çalışmalarda istikrarlı ve sabırlı davranılmalı, süreç adım adım takip edilmelidir.

Bireyin kazanması gereken temel dil becerilerinden belki de en önemlisi okumadır. Okuma, bireyin tüm öğretim hayatı boyunca başarıya ulaşmasında anahtar bir role sahiptir ve öğrencinin iyi bir akıcı okuma becerisine sahip olması onun okuduklarını daha iyi anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle farklı okuma düzeyine sahip öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamlarında eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı sunarak onların okuma ve anlama becerilerini geliştirebilecek bir yöntem olan okuma tiyatrosu etkinliklerine yer verilmelidir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okuma tiyatrosunun farklı okuma düzeyindeki beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasına ilişkin pek çok farklı tanımlama yapıldığı görülmektedir. Gürgür (2017, s. 39) eylem araştırmasını, “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtımlı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci” olarak ifade ederken; O’Brien (2001, s. 3) bir grup insanın bir sorunu tanımlamak ve çözebilmek amacıyla bir eylemde bulunması, çabalarının ne kadar etkili olduğunu tespit etmesi ve sonuçtan memnun olmazsa yeniden denemesi kısacası yaparak öğrenmesi olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, uygulayıcının kendi başına ya da bir araştırmacıyla birlikte uygulamada ortaya çıkan herhangi bir problemin çözümlenmesi ve anlaşılmasını sağlamaya yönelik olarak sistematik bir şekilde veri toplamasını ve analiz etmesini içeren bir yaklaşımdır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Eylem araştırması, günlük hayatta yaşanan problemlere çözüm bulmayı amaçlaması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve problemle karşılaşan araştırmacı olması gibi özelliklerinden dolayı eğitim çalışanları tarafından tercih edilebilecek özel bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013, s. 66). Eğitimciler, eylem araştırmasını yapılan öğretimi ve öğrencilerinin sınıf içindeki ve dışındaki öğrenmelerini inceleyebilmek için pratik fakat sistemli bir araştırma yöntemi olarak görmektedirler (Nolen ve Vander Putten, 2007, s. 401). Eğitimciler; öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar üzerinde derinlemesine düşünür, verileri toplar ve analiz eder, elde ettikleri bulgulara dayalı olarak da uygulamada değişiklikler yapabilir (Creswell, 2012, s. 577). Araştırmacının kendi öğretim sürecinde neler yaptığına dair derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olan eylem araştırmaları (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2003, s. 13) öğretmenlerin de kendi uygulamalarını

izleyip analiz etmelerine olanak sağlar ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur (Schoen, 2007, s. 215). Kısacası, eylem araştırması eğitim alanındaki konularda sistematik ve bilimsel bilgiye ulaşmak ve yapılan uygulamaları iyileştirmek amacıyla hem akademisyenler hem de öğretmenler tarafından tercih edilen bir araştırma yöntemidir ve eylem araştırmalarının eğitim alanında kullanılmasının en temel amacı, eğitim süreci içerisinde ortaya çıkan gerçekleri sistemli bir şekilde kavrayıp geliştirmeye çalışmaktır (Kuzu, 2009, s. 427). Yapılan bu tanımlardan hareketle eylem araştırmasının eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkan problemleri belirlemek, çözüm bulabilmek ve uygulamayı iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim alanındaki araştırmalarda sıkça tercih edilen bir yöntem hâline gelen eylem araştırması eğitimcilerle karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesinde farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bilhassa öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini sağlama ve öğrencinin öğrenme kalitesini etkileme noktasında eylem araştırmalarından yararlanılabilir (Aksoy, 2003, s. 485).

Johnson (2019, s. 20-21) eylem araştırmasının daha doğru ve açık bir şekilde anlaşılabilmesi için on anahtar özellikten bahsetmektedir:

- *Eylem araştırması sistematiktir:* Eylem araştırması araştırmacıya verileri toplama, analiz etme ve sunmada belirli bir özgürlük sağlasa da sistematik bir bakış açısıyla yürütülmelidir.
- *Eylem araştırması sürecine cevabı belli olan bir soruyla başlanılmaz:* Araştırmacı, eylem araştırmasına başlarken ne bulacağını bilmez ve süreçte yaşananları hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle aktaran tarafsız bir gözlemcidir.
- *Eylem araştırmasının kesin ya da mükemmel olması için çok karmaşık veya ayrıntılı bir şekilde aktarılması gerekmez:* Yeni araştırmacılar, eylem araştırmasına başlarken titiz davranmak amacıyla araştırmasının her ayrıntısını detaylı bir şekilde anlatarak yanlış yapmaktadır. Gereğinden fazla ayrıntı ve materyal içeren araştırmalarda araştırmacı aradığı şeyi kaybedebilir ve bu da raporun anlaşılmasına neden olur. İyi bir biçimde organize edilen, özü sunulan çalışmalar her zaman zihin karıştıran çalışmalara tercih edilmektedir.

- *Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın yeterince planlanması gerekmektedir:* Araştırmacı, verileri toplanmadan önce belli bir plan ve program yapmalıdır. Fakat araştırmanın içerisine girildikçe yapılan planlar ve toplanılan veri türlerinin değişme olasılığı bulunmaktadır.
- *Eylem araştırması projelerinin süresi çeşitli uzunlukta olabilir:* Eylem araştırmalarında veri toplama sürecinin ne kadar süreceği sorulan sorulara araştırmanın doğasına, araştırmanın yapıldığı ortama ve veri toplama parametrelerine bağlı olarak değişmektedir.
- *Gözlemler düzenli bir şekilde yapılmalıdır ancak uzun olması zorunlu değildir:* Gözlemlerin yapılma süresi bir dakikadan bir saate kadar değişebilmektedir. Gözlemlerin birçoğu kısa notlar şeklinde düzenlenebilir ancak diğerleri daha uzun ve resmî olarak düzenlenebilir. Gözlemlerin uzun olma mecburiyeti bulunmasa bile daha önceden planlanmış ve tutarlı bir şekilde yapılması gerekmektedir.
- *Eylem araştırmaları basit ve resmî olmayandan, detaylı ve resmî olana kadar bir aralıkta yer almaktadır:* Eylem araştırmalarındaki projelerin bazıları kısa ve basittir. Eylem araştırmalarından resmî çalışmalarda da yararlanılabilmektedir.
- *Eylem araştırmaları bazen bir kurama dayandırılabilir:* Araştırma sorularının, ulaşılan bulgu ve sonuçların mevcuttaki bir kuramla ilişkilendirilmesi araştırmanın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum başka araştırmacıların aynı konudaki düşünceleriyle okuduğu çalışmanın verileri arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu görmek açısından okura kolaylık sağlamaktadır.
- *Eylem araştırması nicel bir araştırma olarak değerlendirilmemelidir:* Eylem araştırmasının amacı bir şeyi ispat etmek değil anlamaktır. Ayrıca deney ve kontrol grupları, bağımlı, bağımsız değişkenler ya da desteklenmesi gereken bir hipotez de bulunmamaktadır.
- *Eylem araştırması projelerindeki nicel bulgular sınırlıdır:* Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanılabilir fakat ulaşılan sonuçları genellemek ya da daha geniş kitlelere uygulamak noktasında dikkatli davranılması gerekir.

Eylem araştırması alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılarak kullanılmaktadır. Berg (2001, s. 186) eylem araştırmasını amaçlarına göre şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması,
- Uygulamalı/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması,
- Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması.

Bu araştırmada eylem araştırması türlerinden “özgürleştirici, geliştirici, eleştirel eylem araştırması” kullanılmıştır. Bu eylem araştırması yaklaşımının iki temel amacı vardır. Birinci amaç; uygulayıcıların belli bir ortamda gerçek problemler ile sorunu açıklama ve çözmeye yararlanan kuramları bir araya getirmektir. İkinci amaç ise; uygulayıcıların ortak bilinçlerini yükselterek temel sorunları daha iyi anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olmaktır (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). Bu yaklaşımın temel amacı uygulayıcıya yeni bilgi, beceri ve tecrübeler kazandırarak kendi yaptığı uygulamalara ilişkin eleştirel bakış açısı geliştirmesini sağlamaktır. Bu şekilde uygulayıcı uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görece ve süreç içerisinde kendi rolünü sorgulayacak aynı zamanda da uygulama esnasında sık sık karşılaştığı problemlere ilişkin mantıklı açıklamalar yapabilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 308).

### **3.2. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ**

Eylem araştırması belli basamakları içeren sarmal bir yapıdan meydana gelen ve süreklilik gösteren bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, odaklanılan konunun çözümünde başarılı bir sonuca ulaşana kadar çözümleri uygulama, gözlem yapma, analiz etme ve yeniden düzenleme biçiminde tekrarlayan bir süreçtir ve bundan ötürü de sarmal olarak ifade edilmektedir (Stringer, 2014, s. 4).

Eylem araştırması birbiriyle ilişkili olan döngüsel bir süreçten oluşmaktadır. Alanyazında eylem araştırması döngüsüne ilişkin konuyla ilgilenen araştırmacılar tarafından farklı görüşler belirtilse de aslında özünün aynı olduğu görülmektedir. Johnson’a (2019, s. 20) göre eylem araştırması süreci (1) bir soru sorma, problem durumu ya da inceleme alanı belirleme, (2) veri toplama sürecini planlama, (3) verileri toplama ve çözümlenme (4) bir eylem planı hazırlama ve (5) ulaşılan bulgularla birlikte eylem planını paylaşma olmak üzere beş temel adımdan meydana gelmektedir ancak bazı eylem araştırmalarında bu döngüye soru ve

bulguların bir kuramsal bağlamla ilişkilendirilmeye çalışıldığı alanyazın incelemesi denilen altıncı bir adım da eklenebilmektedir. Eylem araştırmasının dinamik ve esnek bir süreç olduğunu ifade eden Creswell (2012, s. 590-592) bir eylem araştırmasında takip edilmesi gereken basamakları sekiz adımda özetlemektedir:

- Eylem araştırmasının uygulanacak en iyi tasarım olup olmadığına karar verme
- Üzerinde çalışılacak problemi belirleme
- Problemi çözmeye yardımcı olacak kaynaklara yönelme
- İhtiyaç duyulan bilgileri belirleme
- Verileri toplamaya başlama
- Verileri analiz etme
- Bir eylem planı hazırlama
- Planı uygulama ve yansıtma

Stringer (2014, s. 4) ise eylem araştırması döngüsünü basit olarak “bak-düşün-hareket et (look-think-act)” şeklinde açıklamaktadır.

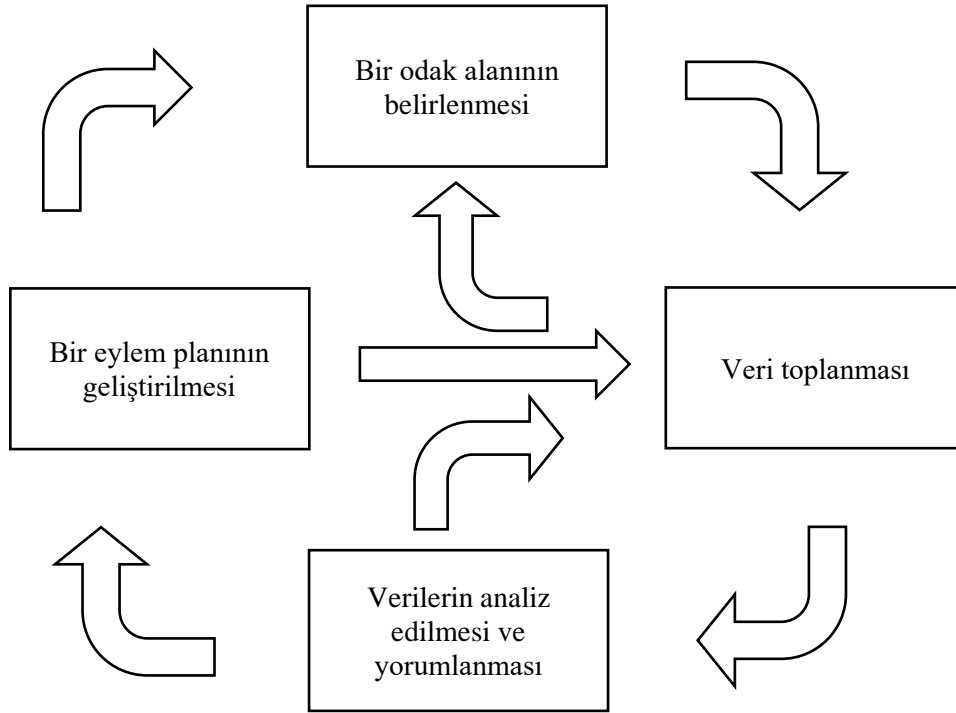
- Bak (look): İzleme, dinleme ve kaydetmeyi içeren dikkatli bir şekilde gözlem yapılmasını gerektiren veri toplama aşamasıdır.
- Düşün (think): Önemli olan öğeleri ve özellikleri belirleyebilmek için bilgileri (verileri) analiz etme aşamasıdır.
- Hareket et (act): Araştırılmakta olan probleme yönelik çözüm önerilerinde bulunabilmek için revize edilmiş bilgiyi kullanma aşamasıdır.

Kemmis ve Mc Tagart (2005, s. 563) eylem araştırmasının planlama, eylemde bulunma, gözlem yapma ve yansıtma aşamalarını içeren döngüsel bir süreç olduğunu ve bu aşamaların katı bir yapı olarak kullanılmaması gerektiğini, gerçekte araştırma sürecinin belirtilen bu dört aşamalı döngüdeki gibi düzenli olmayabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Johnson (2019, s. 43) da eylem araştırmasında takip edilmesi önerilen adımların evrensel bir sıra olarak kabul edilmemesi gerektiğini, bu adımların araştırma konusuna ya da durumuna uyarlanacak bir rehber niteliğinde olduğunu ve gerektiğinde bu adımlarla ilgili yeni sıralamalar yapılabileceğini, bazı adımların yeniden düzenlenebileceğini ya da tekrarlanabileceğini belirtmektedir. Eylem araştırması yöntemini kullanacak olan bir araştırmacı, kendi yürüteceği araştırmanın amaçlarını ve koşullarını dikkate alarak literatürde yer alan bu aşamalardan bir veya birkaç tanesini seçebilir ya da bu aşamaların bir sentezini oluşturabilir (Başarır, 2019, s. 17). Araştırmacının nasıl



bir süreç tercih edeceği ve bu süreci nasıl yürüteceği amaç ve koşullara bağlı olarak farklılık göstermekte, hatta aynı amaç ve koşullar olsa bile insanlar farklı niyet, beceri, zaman, destek seviyesi gibi özelliklere sahip olabileceği için bütün bunlar süreci ve ulaşılabilecek sonucu etkileyecektir (Tripp, 2005, s. 446).

Bu araştırmanın uygulama sürecinde ise Mills'in (2014) eylem araştırması diyalektik döngüsü temel alınmıştır.



Şekil 1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G. E. (2014). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. USA: Pearson Education, Inc. s.20'den uyarlanmıştır.

### 3.2.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmanın konusunun belirlenmesi sürecinde araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konusunda problem yaşamaları etkili olmuştur. Ayrıca tez danışmanının okuma alanında uzman olması ve araştırmacının okuma alanına ilgi duyması bu konu üzerinde yoğunlaşmasını sağlamıştır. Okul idarecilerine planlanan araştırmadan ayrıntılı bir şekilde bahsedildiğinde ilgiyle karşılaşmışlardır. Çocukların pandemi sebebiyle uzun bir süredir okula gelmemiş olmaları, canlı dersleri takip edememeleri gibi nedenlerden dolayı beşinci sınıflar için böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulabileceği ve gerekli

olan tüm desteğin sonuna kadar verileceği ifade edilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde tez konusunu belirleme aşamasında ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğretimi üzerine odaklanılmıştır.

Araştırmacının asıl amacı, sınıfındaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama sürecinde yaşadıkları güçlükleri gidermeye yönelik bir çalışma yaparak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda araştırmacının kendi gözlem ve deneyimlerinin yanı sıra tez danışmanı ile yaptığı görüşmeler neticesinde öğrencilere eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı sunarak onların okuma ve anlama sürecinde yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik farklı yöntemlerin bulunduğu ve bunlardan birinin de okuma tiyatrosu olduğu görülerek bu yöntem üzerine odaklanılmıştır. Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde de öğrencilerin akıcı okuma (Carrick, 2000; Caudill-Hansen, 2009; Corcoran Davis, 2005; Martinez vd., 1998; Smith, 2011; Suggs, 2019) ve okuduğunu anlama becerilerini (Babacan, 2020; Flemmer, 1984; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999) geliştirebilmek için okuma tiyatrosu yönteminden yararlanan pek çok çalışma yapıldığı görülmüş fakat ülkemizde bu konuda sınırlı çalışma (Babacan, 2020; Kanık Uysal, 2020) yapıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı bu alana katkıda bulunmak istemiştir.

### **3.2.2. Araştırma Yönteminin Belirlenmesi**

Yapılan eğitim araştırmaları bazen okullarda öğretmenlerin yürüttükleri uygulamalara yansıtılamamakta, kuramla uygulama arasında bir boşluk meydana gelmekte ve bu noktada eylem araştırması, yapılan araştırmalar ile uygulamalar arasında ortaya çıkan boşluğu doldurmada bir köprü görevi üstlenmektedir (Johnson, 2019, s. 23). Bir devlet okulunda görev yapmakta olan araştırmacı, öğrencilerinin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek gayesiyle bu konuda yapılan araştırmalardan yararlanarak uygulama ve kuram arasında bağlantı kurma, kendi sınıfına dair kararlar alabilmek için veri toplama ve analiz etme, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili olacak stratejileri belirleyip uygulayabilme gibi sebeplerden dolayı araştırma sürecinin bir parçası olarak yer almak istemiştir. Araştırmacının yüksek lisans eğitimi sürecinde aldığı dersler, incelediği akademik çalışmalar ve tez danışmasının önerisi neticesinde eylem araştırması yönteminin okuma tiyatrosu uygulamaları için en iyi yöntem olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileri, araştırmacının

konumu, yeterliği ve okuma tiyatrosunun uygulama süreci de eylem araştırmasının tercih edilmesinde etkili olmuştur. Eylem araştırması turlerinden ise “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” tercih edilmiştir. Çünkü bu yaklaşımda araştırmacı uygulayıcı rolüne sahiptir ve kuramla uygulamayı birleştirmeyi amaçlar. Ayrıca bu eylem araştırması türünde uygulayıcı yaptığı araştırmalar sayesinde mesleğinde daha yetkin hâle gelerek kuramla uygulamayı bütünlleştirme becerisi kazanır ve kendi alanındaki politikalara yönelik fikirler üretebilir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 308).

### **3.2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul ve Sınıf**

Araştırmanın yapıldığı okul, Türkiye'nin doğu bölgesinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir çevrede yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bir ortaokuldur. Okul binası dört katlıdır, her katta altı sınıf yer almaktadır. Okulun 18 adet dersliği, öğretmenler odası, konferans salonu, spor salonu, fen laboratuvarı, ana sınıfı, özel eğitim sınıfı ve kütüphanesi bulunmaktadır. Okulda ikili öğretim yapılmaktadır. Ortaokulda sabah saatlerinde (07.00-12.40) eğitim verilmekte ve toplam 349 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulda dört tane beşinci sınıf şubesi bulunmaktadır. Araştırmacı bu şubelerden yalnızca iki tanesinde derse girmektedir. Eylem araştırması öğretmenin gördüğu ve yaşadığı bir probleme yönelik yapılan bir araştırma şekli olduğu için araştırmacı dönem başında kendi sınıfında derse girdiğinde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada zorluklar yaşadığını gözlemlemiş ve bu sınıfta araştırmasını yürütmeye karar vermiştir. 07.09.2021 tarihinde araştırmanın yürütüleceği sınıfın fiziksel özelliklerinin neler olduğunu tespit edebilmek için fotoğraf çekimi yapılmış ve sınıfa dair yapılan gözlemler yazılı olarak not edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıf, okulun dördüncü katında yer almaktadır. Sınıfta akıllı tahta, akıllı tahtanın hemen üzerinde İstiklâl Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk'ün resminin yer aldığı bir tablo, öğretmen masa ve sandalyesi, öğrenci sıraları, bir adet kitaplık ve iki adet pano bulunmaktadır.

Uygulama süreci başlamadan önce sınıfın oturma düzeni geleneksel biçimde düzenlenmiş olan sıra düzeniydi. Ancak bu oturma düzeninde öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiş ve etkinliklerin uygulanması sürecinde sınıfın oturma düzeni öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin ve akran desteğinin daha yüksek olduğu, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olabildikleri küme düzeni şeklinde değiştirilmiştir.



*Fotoğraf 1. Araştırmada Kullanılan Sınıf Düzeni*

### **3.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI**

Bu bölümde yürütülen araştırmanın içerisinde bulunan öğrencilere, araştırmacıya ve geçerlik komitesine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Araştırma etiğine uyularak araştırmaya katılan kişilerin gerçek isimleri kullanılmamış, kod isimler verilmiştir.

#### **3.3.1. Öğrenciler**

Araştırmaya uygulamanın yürütüldüğü beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 12 kız, 7 erkek öğrenci katılmıştır. Bu noktada özel gereksinimli iki öğrenci sınıf içerisindeki etkinliklere dâhil edilmiş fakat bu öğrencilerden elde edilen veriler araştırma bulgularına yansıtılmamış, toplanan veriler öğrencilerin gelişimi adına yalnızca okul idaresi ve velilerle paylaşılmıştır. Araştırma sürecinin başında öğrenciler ve velilerle görüşmeler yapılmış ve araştırma konusuna, neler yapılacağına, önemine ve kapsamına dair detaylı bilgi verilmiştir. Velilere araştırma için gerekli olan belgeler kapalı zarf içerisinde öğrenciler aracılığıyla gönderilmiş ve izin vermeleri hâlinde ilgili formları imzalamaları rica edilmiştir.

Araştırmanın uygulama boyutu sınıftaki tüm öğrencilerle gerçekleştirilmiş, veriler 19 öğrenciden toplanmıştır. Ancak uygulama sürecinin etkilerini daha derinlemesine değerlendirebilmek ve yansıtılabilmek için altı odak öğrenci belirlenmiştir. Yürütülen bu araştırmada odak öğrencilerin belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır.

Amaçlı/amaçsal örnekleme, belirli kriterleri taşıyan ya da belirli özelliklere sahip olan bir ya da birden fazla özel durumlarda tercih edilmektedir ve araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların seçilmesiyle birlikte detaylı bir şekilde araştırma yapılmasına fırsat vermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 92). Odak öğrencilerin seçilmesi sürecinde; öğrencilerin uygulama öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları, okuma düzeyleri, dördüncü sınıfa ait Türkçe dersi akademik not ortalamaları, ailenin araştırma için izin vermesi ve öğrencinin çalışmalara katılma noktasında istek duyması kriterleri göz önünde bulundurulmuş ve iyi, orta ve zayıf performansa sahip ikişer öğrenci belirlenerek toplamda altı odak öğrenci seçilmiştir. Tablo 1’de araştırmada yer alan odak öğrencilere dair kişisel bilgilerin özeti sunulmaktadır. Bu bilgilere öğrencilerin kişisel bilgi formlarından, veliler ve ilkokuldaki sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden ulaşılmıştır.

**Tablo 1.** Odak Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Türkçe dersi akademik not ortalamaları	Uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi	Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı	Uygulama öncesi okuma düzeyi
1. Öğrenci (Ö1)	11	Kız	100	98,02	11	Öğretim Düzeyi
2. Öğrenci (Ö2)	11	Kız	100	98,95	13	Öğretim Düzeyi
3. Öğrenci (Ö3)	11	Erkek	100	96,23	13	Öğretim Düzeyi
4. Öğrenci (Ö4)	11	Kız	85	98,31	10	Öğretim Düzeyi
5. Öğrenci (Ö5)	10	Erkek	70	70,83	8	Endişe Düzeyi
6. Öğrenci (Ö6)	11	Kız	80	72,41	8	Endişe Düzeyi

Odak öğrencilere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

**Ö1:** Ö1, ailenin en küçük çocuğudur. Annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası arıcılık işiyle uğraşmaktadır. Ö1, kitap okumayı seven ve sınıf içerisinde okuma faaliyetlerine istekli olarak katılan bir öğrencidir. Ö1’in üç ablası üniversitede öğrenim görmektedir ve bir ablası tıp fakültesinde son sınıf öğrencisidir. Ailesi çocuklarıyla yakından ilgilenmekte ve başarısı için gerekli

özeni göstermektedir. Ö1, biraz çekingen ve sessiz bir çocuktur fakat buna rağmen derslerinde başarı göstermekte ve kendisine verilen tüm sorumlulukları yerine getirmektedir. Ö1'in uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi 98,02 (öğretim düzeyi) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde okuduğunu anlama testinden 11 puan almıştır.

**Ö2:** Ö2, ailenin en küçük çocuğudur. Annesi ilkököl mezunu, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Ö2, kitap okumayı seven ve sınıf içerisinde okuma faaliyetlerine istekli olarak katılan bir öğrencidir. Ailesi çocuklarıyla yakından ilgilenmekte ve başarısı için gerekli özeni göstermektedir. Sosyal becerileri gelişmiş, arkadaşlarıyla iyi iletişim kuran ve kendisini güzel bir şekilde ifade edebilen bir çocuktur. Gayretlidir ve kendisine verilen sorumlulukları yerine getirmek için çaba gösteren bir öğrencidir. Ö2'nin uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi 98,95 (öğretim düzeyi) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde okuduğunu anlama testinden 13 puan almıştır.

**Ö3:** Ailenin en küçük çocuğu olan Ö3'ün annesi okuma yazma bilmemektedir. Babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası kepeç operatörüdür. Ö3, kitap okumayı seven ve sınıf içerisinde okuma faaliyetlerine istekli olarak katılan bir öğrencidir. Fakat babası onun evde çok kitap okumadığını daha çok ders tekrarı ve ödevlerini yapmaya vakit ayırdığını ifade etmektedir. Aile özellikle de baba, çocuklarının başarısıyla yakından ilgilenmekte ve gerekli özeni göstermektedir. Sosyal becerileri gelişmiş, kendisine verilen sorumlulukları yerine getiren derslerini dikkatle takip eden gayretli bir öğrencidir. Özellikle matematik dersini çok sevmektedir. Hayal gücü güçlü bir öğrencidir. Ö3'ün uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi 96,23 (öğretim düzeyi) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde okuduğunu anlama testinden 13 puan almıştır.

**Ö4:** Ö4'ün annesi ortaokul, babası ilkököl mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Ö4, kitap okumayı çok sevmeyen ancak buna rağmen sınıf içerisinde okuma faaliyetlerine istekli olarak katılan bir öğrencidir. Annesi evde çok fazla kitap okumadığını, vaktinin çoğunu televizyon izleyerek ve oyun oynayarak geçirdiğini ifade etmektedir. Çaba gösteren bir öğrencidir ancak gösterdiği çabaya karşılık Türkçe dersinde beklenen ilerlemeyi gösterememektedir. Arkadaşlarıyla iletişimi iyi olan bir öğrencidir ve kendisine verilen sorumlulukları yerine getirmek için çok çaba göstermektedir. Ö4'ün uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi 98,31

(öğretim düzeyi) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde okuduğunu anlama testinden 10 puan almıştır.

**Ö5:** Ö5 yaşlılarına göre okula erken başlamıştır. Normalde dördüncü sınıfta olması gerekirken ailesi ablasıyla birlikte aynı sınıfta okumanın onun için yararlı olacağını düşünerek okula daha erken kayıt yaptırmıştır. Ö5'in annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Annesi Ö5'e çok ilgi gösteremediğini "Küçük bir bebeğim var. Zamanımın çoğunu ev işleriyle ve bebekle ilgilenerek geçiriyorum. Ablası yardımcı olmaya çalışıyor ancak ablasını çok fazla dinlemiyor. Babası elinden geldiğince ilgilenmeye çalışıyor, her akşam okuma yaptırıyor fakat yine de yeterli olmuyor." sözleriyle ifade etmektedir. Ö5'in okuması biraz yavaştır özellikle kelime tanıma ve prozodik okumada problem yaşamaktadır. Sınıf içerisindeki okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına katılımı diğer arkadaşlarına göre daha sınırlıdır. Yapılan analizler de bu öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinde diğer öğrencilere göre daha az gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ö5'in uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi 70,83 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde okuduğunu anlama testinden 8 puan almıştır.

**Ö6:** Ailenin en büyük çocuğu olan Ö6'nın annesi okuma-yazma bilmemektedir. Babası ise ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Annesi Ö6'ya çok ilgi gösteremediğini "Küçük bir bebeğim var ve çok yaramaz. Tüm gün onunla ilgilenmek zorundayım. Babası bazı aylarda şehir dışına çalışmaya gitmektedir ve bu nedenle onunla sadece evde olduğu zamanlarda ilgilenebilmektedir. Ben okuma-yazma bilmediğim için onun derslerine yardımcı olamıyorum, okumasını takip edemiyorum." sözleriyle ifade etmektedir. Ö6'nın kitap okuma alışkanlığı yoktur. Okuma hızında, kelime tanınmasında sorunlar vardır. Annesi evde vaktinin çoğunu telefonla oynayarak geçirdiği, nadiren kitap okuduğunu ve ders çalıştığını söylemektedir. Sınıf içerisindeki okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına katılımı diğer arkadaşlarına göre daha sınırlıdır. Yapılan analizler de bu öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha az gelişim gösterdiği ortaya koymaktadır. Ö6, sınıf içerisinde sessiz bir öğrencidir ve ödevlerini çoğu zaman yapmamaktadır. Ö6'nın uygulama öncesi doğru okuma yüzdesi 72,41 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde okuduğunu anlama testinden 8 puan almıştır.

### 3.3.2. Araştırmacı ve Rolü

Araştırmacı 1994 doğumludur. Lisans eğitimini Türkçe öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Van ili Erciş ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan resmî bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görevini sürdürmekte ve Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimi sürecinde okuma eğitimi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanında dersler alarak bu konudaki bilgilerini derinleştirmeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama ve verileri analiz etme teknikleri konusunda lisansüstü dersler almış (Bilimsel Araştırma Yöntemleri) ve Ordu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde açılan “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersine bir dönem misafir öğrenci olarak katılarak bilgi ve deneyimlerini artırmaya çalışmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacı süreçte oldukça önemlidir ve katılımcı bir role sahiptir. Araştırmacı, uzaktan ve ikinci elden veri toplayan bir kişiden ziyade, konuyla ilgili alanda vakit geçiren, alanı yakından bilen, araştırma esnasında meydana gelen olaylara tanıklık eden, araştırma sürecinin içerisinde yer alan katılımcılarla yakından iletişim kuran bir kişidir dolayısıyla araştırmacının yaptığı gözlemler ve yorumlar araştırma sonucunu etkileyebilmektedir. Araştırmacının sahip olduğu bu esneklikten dolayı araştırmacının rolünün açık bir şekilde belirlenmesi ve ifade edilmesini gerekmektedir.

Bu araştırmada araştırmacı okuma tiyatrosu etkinliklerini bizzat kendisi uyguladığı için süreçte hem araştırmacı hem de öğretmen rolüyle hareket etmiştir. Araştırmacı sınıfındaki öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için eylem planlarını (ders planları ve etkinlikler) hazırlama, pilot uygulamayı ve asıl uygulamayı planlama ve yürütme, etkinlikleri sınıf içerisinde uygulama, yapılan uygulamaları değerlendirme, derslere ilişkin fotoğraf kayıtları alma, etkinlikler için gerekli olan materyalleri hazırlama, uygulamaların ardından günlük tutma, geçerklik toplantılarını düzenleme, toplantıya dair ses kayıtlarını alma, alınan kararlar çerçevesinde eylem planlarında gerekli değişiklikleri yapma ve uygulama işlemlerinden sorumlu olmuştur.



### 3.3.3. Geçerlik Komitesi

Geçerlik komitesi toplantıları, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından toplanan verilerin uzman kişiler tarafından kontrol edilip tartışılması, araştırmada yaşanan problem ya da gözden kaçan noktaların belirlenmesi ve bunların çözümüne dair önerilerinin sunulması, eylem planlarının yeniden değerlendirilmesi ve gerekli görülen yerlerde değişiklik yapılması gibi önemli hususlarda araştırmacıya yol göstermek amacıyla düzenlenmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları metinlerin işleniş sürecine bağlı olarak genellikle iki haftada bir olacak şekilde düzenlenmiş ve Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri arasında Türkçe eğitimi ana bilim dalında görev yapmakta olan bir profesör ve iki doktor öğretim üyesi yer almaktadır. Geçerlik komitesi görüşmelerinde araştırmacının etkinliklerin uygulanması sürecinde yaptığı gözlemler, yaşadığı zorluklar ve bu zorlukların nasıl çözülebileceğine dair öneriler, öğrencilerin etkinliklere katılma durumları, bir sonraki hafta için hazırlanan ders planları ve etkinlikler görüşülmüş ve yapılan bu görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşülen tüm konulara dair önerilerde bulunulmuş ve kararlar alınmıştır. Alınan kararlardan hareketle gelecek haftanın ders planları ve etkinlikler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

**Tablo 2.** Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi ve Görüşülen Konular

<b>Toplantı Tarihi ve Yapılma Şekli</b>	<b>Görüşülen Konular</b>
<i>1. Geçerlik Komitesi Toplantısı Tarih: 03.11.2021 Yapılma şekli: Online görüşme</i>	Öğrencilerin ön testleri, araştırma süreci, ders planları, uygulanması düşünülen etkinlikler ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmesi ve görüşlerin alınması
<i>2. Geçerlik Komitesi Toplantısı Tarih: 20.11.2021 Yapılma şekli: Online görüşme</i>	Süreçte uygulanan etkinlikler ve öğrencilerin etkinliklere yönelik tepkileri hakkında araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması ve görüşlerin alınması, zayıf okuyucular için neler yapılabileceğinin tartışılması
<i>3. Geçerlik Komitesi Toplantısı Tarih:18.12.2021 Yapılma şekli: Online görüşme</i>	Süreçte uygulanan etkinlikler ve öğrencilerin etkinliklere yönelik tepkileri hakkında araştırmacı gözlemlerinin paylaşılması ve görüşlerin alınması
<i>4. Geçerlik Komitesi Toplantısı Tarih: 07.01.2022 Yapılma şekli: Online görüşme</i>	Öğrencilerin son testleri hakkında bilgi verilmesi ve görüşlerin alınması

Komite üyelerinin önerileri doğrultusunda eylem planları ve uygulanması sürecinde şu değişiklikler yapılmıştır:

1. Eşli okuma sürecinde araştırmacı ilk haftalarda iyi öğrencilerle zayıf öğrencileri eşleştirmiş ancak bu eşleştirmenin doğru bir uygulama olmadığını görmüştür. Zayıf okuyucuların metni okuması uzun sürdüğü için iyi olan bazı okuyucular sıkılmış ve bu durumu hem araştırmacıya hem de eşlerine yansıtmıştır. Bu durumun hem zayıf hem de iyi okuyucuların okuma performanslarını olumsuz etkilemesini önlemek adına ara sıra okuma seviyeleri açısından aralarında fark olmayan öğrenciler eşleştirilmiş ve grup başkanları zayıf öğrencilerden seçilmiştir. Bu uygulama zayıf öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve okumaya olan isteklerinin artmasına yardımcı olmuştur.

2. Zayıf öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimi görebilmek adına akıcı okumaları bir çizelgeyle takip edilmiştir. Bu çizelgeye öğrencinin her gün doğru okuduğu kelimeler sayılarak not edilmiştir.

3. Dördüncü eylem planına “soru oluşturma”, beşinci eylem planına “metin dışı unsurları okuma”, altıncı eylem planına ise “duyguları anlama” etkinlikleri eklenmesi konusunda değişiklikler yapılmıştır.

### **3.4. EYLEM PLANLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI**

#### **3.4.1. Metinlerin Seçilmesi**

Araştırmacı, eylem planlarını ve etkinlikleri hazırlamaya başlamadan önce akıcı okuma, okuduğunu anlama stratejileri ve okuma tiyatrosu konusunda alanyazını tarayarak gerekli kuramsal bilgiyi edinmeye çalışmıştır. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından ve çocuk kitaplarından metinler seçilerek okuma tiyatrosu formatına uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma için uygun olan metinlerin belirlenebilmesi amacıyla okuma tiyatrosu özellikleri ve kuralları da dikkate alınarak bir uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek-6). Hazırlanan form ve metinler Türkçe eğitimi alanında çalışan bir alan uzmanı ve tecrübeli üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Görüşler neticesinde uygulama için 12 metin seçilmiş ancak bu metinlerden 6 tanesi uygulama sürecinde kullanılmıştır. “Güvercin, Balık Adamlar, Parbat Dağının Esrarı, Karagöz ile Hacivat-İncelik, La Fonten Orman Mahkemesinde ve Müzik Satan Çocuklar” araştırma kapsamında kullanılan metinlerdir. Uzman görüşü alınan metinler sonrasında Ordu Üniversitesi Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığının onayına sunulularak gerekli izinler alınmış ve

uygulamaları planlama süreci başlamıştır. Araştırmada yalnızca hikâye edici metinlerden yararlanılmıştır. Çünkü hikâye edici metinler diğer metinlere kıyasla öğrencilerin jest ve mimiklerini kullanmasına daha çok olanak tanımaktadır.

### **3.4.2. Eylem Planlarının Hazırlanması**

Eylem planlarının hazırlanması sürecine metinlerin seçilmesiyle başlamıştır. Metinler seçildikten sonra her metin için ayrı olarak ders planları ve uygulama etkinliklerinin ilk taslakları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları/etkinlikler tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve bazı noktalarda düzeltmeler yapılmıştır. Eylem planlarında yer alan etkinlik ve uygulamaların çocukların hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan bu eylem planları uygulama süreci esnasında yaşanan olaylara ve durumlara (çocukların etkinliklere katılma düzeyleri, etkinlikler karşısındaki düşünceleri ve verdikleri tepkiler, uygulama sürecinde yaşanan problemler, geçerlik komitesi üyelerinin önerileri) bağlı olarak gerekli görülen noktalarda yeniden düzenlenmiştir. Eylem planları öncelikle geçerlik komitesi toplantılarında tartışılmış ve üyelerin önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak uygulama sürecine geçilmiştir.

Bu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik altı eylem planı hazırlanmış ve 05.10.2021-29.12.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine ilişkin ön test-son test ölçümleri bu uygulama süreci dışındaki haftalarda (ön test uygulama başlamadan bir hafta önce, son test uygulama tamamlandıktan sonraki hafta) yapılmıştır. Eylem planlarının uygulama süreci metnin uzunluğuna ve gerçekleştirilen etkinliklere bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Bu planların dört tanesi 8 ders saatini, iki tanesi ise 12 ders saatini kapsayan bir süre içerisinde uygulanmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce okuma tiyatrosu uygulamaları için haftalık 4 ders saatinin yeterli olacağı düşünülmüş ancak pilot çalışmada elde edilen tecrübeler ışığında bunun yeterli olmadığı görülmüştür. Sınıftaki öğrencilerin devam durumlarına, tatillere, sınavlara göre bazı haftalarda 5 ders saati bazı haftalarda ise 6 ders saati ayrılarak metinler tamamlanmıştır. Okuma tiyatrosu uygulamaları toplamda 56 ders saati içerisinde on iki haftada tamamlanmıştır. Tablo 3'te araştırmada uygulanan eylem planları, metinler ve haftalık dağılımlarına ilişkin bilgilerin özeti sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Araştırmada Uygulanan Eylem Planlarının Dağılımı

<b>Tarih</b>	<b>Eylem Planı</b>	<b>Metin İsmi</b>	<b>Uygulanan Etkinlikler</b>
<b>06.10.2021</b> <b>15.10.2021</b>	Eylem Planı (Okuma Tiyatrosu 1)	Güvercin	Eşli Okuma/Koro Okuma Tahmin Çalışması Kelime Çalışmaları Okuduğunu Anlama Soruları Hikâye Haritası Karakter Analizi Ana Fikir Bulma Yeniden Anlatma Değerlendirme
<b>19.10.2021</b> <b>02.11.2021</b>	Eylem Planı 2 (Okuma Tiyatrosu 2)	Balık Adamlar	Eşli Okuma/Eko Okuma Tahmin Çalışması Kelime Çalışmaları Okuduğunu Anlama Soruları Hikâye Haritası Karakter Analizi Ana Fikir Bulma Yeniden Anlatma Değerlendirme
<b>03.11.2021</b> <b>12.11.2021</b>	Eylem Planı 3 (Okuma Tiyatrosu 3)	Parbat Dağının Esrarı	Eşli Okuma/Tekrarlı Okuma Tahmin Çalışması Kelime Çalışmaları Okuduğunu Anlama Soruları Ana Fikir Bulma Yeniden Anlatma Değerlendirme
<b>23.11.2021</b> <b>03.12.2021</b>	Eylem Planı 4 (Okuma Tiyatrosu 4)	Karagöz ile Hacivat- İncelik	Eşli Okuma/Koro Okuma Tahmin Çalışması Kelime Çalışmaları Okuduğunu Anlama Soruları Hikâye Haritası Ana Fikir Bulma Karakter Analizi Soru Oluşturma Yeniden Anlatma Değerlendirme
<b>07.12.2021</b> <b>17.12.2021</b>	Eylem Planı 5 (Okuma Tiyatrosu 5)	La Fonten Orman Mahkemesinde	Eşli Okuma/Eko Okuma Tahmin Çalışması Kelime Çalışmaları Okuduğunu Anlama Soruları Hikâye Haritası Ana Fikir Bulma Karakter Analizi Soru Oluşturma Yeniden Anlatma Değerlendirme
<b>20.12.2021</b> <b>29.12.2021</b>	Eylem Planı 6 (Okuma Tiyatrosu 6)	Müzik Satan Çocuklar	Eşli Okuma/Tekrarlı Okuma Tahmin Çalışması Kelime Çalışmaları Okuduğunu Anlama Soruları Hikâye Haritası Ana Fikir Bulma Duyguları Anlama Soru Oluşturma Yeniden Anlatma Değerlendirme

## Örnek Eylem Planı

**Tablo 4.** Güvercin Metni Eylem Planı (8 Ders Saati)

<i>Ders</i>	<i>Akılcı Okuma</i>	<i>Okuduğunu Anlama</i>	<i>Kelime Hazinesi</i>
1-2.Ders	Model okuma	Ön Bilgileri Kullanma Tahmin Çalışması	Bağlamda arama etkinliği
3-4. Ders	Koro okuma	Metne ilişkin sorulara cevap verme	Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma
5-6.Ders	Eşli okuma	Hikâye Haritası Karakter Analizi	Kelime hazinesini geliştirme (Eş anlam, mecaz anlam, zıt anlam, eş sesli, deyim vb. anlam özellikleri)
7. Ders	Sunum öncesi prova	Ana Fikir Bulma Yeniden Anlatma	Kelime hazinesini kullanma
8. Ders	Sunum	Değerlendirme	Değerlendirme

### 1-2. DERS (40+40 DAKİKA)

- Uygulanacak olan metin öğrencilere tanıtılmadan önce metnin konusuyla ilgili öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Konuya ilişkin öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini okuma ortamına aktarmaları sağlanır. Ön bilgi ve deneyimlerinin okuma öncesinde harekete geçirilmesi öğrencinin metinle daha nitelikli etkileşim kurmasına ve metni daha iyi anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır.
- Bu amaca yönelik olarak aşağıda yer alan sorular öğrencilere sorulur.
  - “Birlik ve beraberlik” konusunda neler biliyorsunuz?
  - Daha önce bu konuyla ilgili bir film izlediniz mi? / Bu konuyla ilgili bir kitap okudunuz mu?
  - Bu konuyla ilgili bir görselle karşılaştınız mı?
  - Bu konuyla ilgili yaşadığınız bir olay var mı?
- Öğrenciler sorulara ilişkin cevaplarını paylaştıktan sonra okuma öncesi tahmin çalışması etkinlik kâğıdı tüm sınıfa dağıtılır. Öğrencilerden kâğıttaki “Okuma Öncesi” bölümünde yer alan ifadeleri yanıtlamaları istenir.
- Metinle ilgili öğretilmesi hedeflenen anahtar kelimeler üzerinde çalışmalar yapılır. Öğretmen tarafından daha önceden belirlenmiş olan kelimelerin yer aldığı çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğretmen kelimeleri tahtaya yazar

ve öğrencilere kelimelerin anlamlarını bilip bilmediklerini sorar. Öğrenciler tarafından anlamı kesin olarak bilinen kelimeler listeden silinir. Kelimeler silinmeden önce öğrencilerden, bu kelimeleri en az başka bir kelime ile ilişkilendirerek bir ifade üretmeleri, bu ifadeyi de bir cümleye dönüştürmeleri istenir ve kelimenin anlamına tam olarak sahip olup olmadıkları kontrol edilir. Öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeler üzerinde düşünceleri ardından düşüncelerini kâğıtlara yazmaları istenir. Bu süreçte anlamı çözülen kelimeler işaretlenir. Öğretmen, öğrencilere kelimelerin her biri için önceden oluşturduğu eğitsel bağlamlı farklı cümleler söyler ve bu cümleler içinde kelimelerin anlamını çözmelerini ister. Ardından yine öğrencilerden, anlamını çözdükleri kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenir.

- Uygulanacak olan metin her öğrencinin elinde olacak şekilde sınıfa dağıtılır. Öğretmen tarafından model okuma gerçekleştirilir ve öğrencilerin okuma esnasında metni sessizce takip etmeleri, dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeleri gerektiği söylenir. Okuma bittikten sonra öğrencilerden öğretmenin okumasına ilişkin düşüncelerini söylemesi istenir.
- Okuma sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerden tahmin çalışması etkinlik kâğıdındaki “Okuma Sonrası” bölümünde yer alan ifadeleri yanıtlamaları istenir. Etkinlik tamamlandıktan sonra neden bu cevapları verdiklerine dair metinden kanıt bulmaları ve açıklama yapmaları istenir.
- Bu derslerde herhangi bir rol dağılımı yapılmaz, öğrencilerden sadece metnin tamamını ve karakterlerin özelliklerini iyi bir şekilde kavramaları beklenir. Bir sonraki derse kadar öğrencilerden evde metni birkaç kez okumaları istenir.

#### 3-4. DERS (40+40 DAKİKA)

- Okuma tiyatrosu için gruplar oluşturulur ve metindeki roller dağıtılır. Metinde yer alan kahramanların özelliklerini yeterince öğrenen öğrencilere öğretmen tarafından rol dağılımı yapılır. Rol dağılımı yapılırken öğrencilerin bireysel özellikleri ve istekleri göz önünde bulundurulur. Öğrencilere senaryoda bulunan her rolün değerli olduğu, asıl önemli olanın üstlenilen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmek için çaba sarf edilmesi gerektiği ifade edilir.
- Rol dağılımı yapıldıktan sonra sınıf gruplara ayrılır, her grup için bir başkan seçilir. Gruplar metni diyalog koro okuma tekniğiyle okur. Diyalogdaki karakterlere göre öğrencilere görevler verilir. Bir karakter için birden fazla

öğrenci görevlendirilebilir. Daha sonra öğrenciler bu görevlere çalışır. Sınıfta koro hâlinde diyaloglar okunur. Koro okuma yöntemiyle öğrencinin metni tamamen okuması sağlanır.

- Metin öğrenciler tarafından koro okuma yöntemiyle okunduktan sonra metne yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularının yer aldığı etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve öğretmen rehberliğinde doğru cevaplara ulaşmaları sağlanır.
- Okuduğunu anlama sorularının cevaplanmasının ardından öğrencilerden metin içerisinde geçen bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri ve etkinlik kâğıdındaki yönergelere uygun olarak anlamlarını çözümlenmeleri istenir.
- Öğrencilere evde kendisine atanan rolü akıcı bir şekilde ve prozodik özelliklere dikkat ederek okuması için görev verilir.

#### *5-6.DERS (40+40 DAKİKA)*

- İkili gruplar oluşturularak eşli okuma çalışmaları yapılır. Eşlerin okuma yaparken birbirini takip etmesi ve gerekli noktalarda birbirlerinin yanlışlarını düzeltmeleri sağlanır. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin metin üzerinde pratik yapması ve ustalaşmasına destek olunur.
- Kelime hazinesini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda ise kelimelerin anlam özellikleri üzerinde durulur (eş anlam, zıt anlam, eş sesli, mecaz anlam, deyim vb.). Buna yönelik hazırlanan etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılır ve doğru cevaplara öğretmen rehberliğinde ulaşılır.
- Kelime hazinesini geliştirmeye yönelik etkinlikler sona erdikten sonra “Hikâye Haritası” etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve doldurmaları istenir. Doldurulan formlar öğretmen tarafından toplanır ve kontrol edilir. Kontrol edilen formlar tekrar öğrencilere dağıtılır ve öğretmenin de yardımıyla tam ve doğru cevaplara ulaşılır.
- “Hikâye Haritası” çalışması sona erdikten sonra “Karakter Analizi” formu dağıtılır ve öğrencilerden bunu doldurmaları istenir. Doldurulan formlar öğretmen tarafından toplanır ve kontrol edilir. Kontrol edilen formlar tekrar öğrencilere dağıtılır ve öğretmenin de yardımıyla tam ve doğru cevaplara ulaşılır.

## 7. DERS (40 DAKİKA)

- Yedinci derste öğrenciler sunumdan önceki son provalarını gerçekleştirirler. Öğrencinin sunum öncesindeki yeri belirlenir. Öğrencilerden vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri, kelimeleri doğru telaffuz etmeleri ve noktalama işaretlerine uygun bir okuma yapmaları istenir. Öğretmen prova esnasında öğrencilerin prozodik okumalarına dikkat eder, öğrencinin metnin anlamını doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığını kontrol eder ve gerekli gördüğü noktalarda düzeltmeler yapar.
- Prova çalışmaları sona erdikten sonra ikili gruplar oluşturulur ve gruptaki öğrenciler yeni öğrendiği kelimeleri de kullanarak metni birbirlerine yeniden anlatır.
- Bu etkinlik sona erdikten sonra öğrencilerden metin içerisinde geçen olayların neler olduğunu belirlemeleri istenir. Ana fikir bulmaya yönelik hazırlanan etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Bu aşamada öğretmen tahtaya olayların ve ana fikrin yazılacağı boş bir ana fikir düzenleyicisi çizer. Öğrencilerin söylediği olaylar tahtaya not edilir. Hikâyede geçen olaylar tahtada toplu bir şekilde bulunur. Öğrencilerin bu olaylardan hareketle metnin ana fikrini belirlemeleri istenir. Öğrenciler, kendilerine dağıtılan boş ana fikir düzenleyicisine buldukları ana fikri yazarlar. Ardından ana fikirler sınıfta paylaşılır ve uygulama sonunda öğretmen tarafından metnin ana fikri belirtilir.
- Bu etkinliğin ardından öğrencilerden yeni öğrendikleri kelimeleri kullanarak kısa bir metin oluşturmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri mutlaka yazılı anlatımlarında kullanmasıdır. Öğrencilerden kısa metinleri sesli olarak arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir ve yeni öğrendikleri kelimeleri yazılı anlatımlarında kullanıp kullanmadıkları kontrol edilir.

## 8. DERS (40 DAKİKA)

- Bu ders performans günüdür. Öğrenciler üzerinde çalıştıkları metnin sunumunu yaparlar. Gruplar sunumu yaparken diğer öğrencilerden okuma tiyatrosu grup değerlendirme formunu doldurmaları ve arkadaşlarının okumalarını ve sunumlarını değerlendirmeleri istenir. Bütün gruplar performanslarını gösterdikten sonra en başarılı olan grup seçilir. Bu grubun başarılı olan



yönlerinin neler olduğu hakkında tartışma yapılır. Diğer grupların geliştirilmesi gereken yönler hakkında bilgi verilir ve etkinlikler sonlandırılır.

Öğrencilere birinci metnin ardından sırasıyla “Balık Adamlar, “Parbat Dağının Esrarı”, “Karagöz ile Hacivat-İncelik”, “La Fonten Orman Mahkemesinde” ve “Müzik Satan Çocuklar” adlı metinler verilmiştir. “Balık Adamlar” ve “Parbat Dağının Esrarı” adlı metinlerin eylem planlarında aynı yönergeler ve etkinlikler kullanılmış ancak; geçerlik komitesi toplantısında alınan kararlar neticesinde dördüncü, beşinci ve altıncı eylem planlarına yeni stratejiler eklenerek küçük değişiklikler yapılmıştır. Dördüncü eylem planına “soru oluşturma”, beşinci eylem planına “metin dışı unsurları okuma”, altıncı eylem planına ise “duyguları anlama” etkinlikleri eklenmiştir.

### **3.4.3. Pilot Uygulama Süreci**

Eylem araştırmasının doğasında yaşanan sorunların süreçte tespit edilip çözüme kavuşturulması vardır ancak bu çalışmada asıl uygulama öncesi veri toplama araçları ve metin işleme süreleri hakkında ön bilgi edinme ve deneyim kazanma amacıyla pilot çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, asıl uygulama çalışmasından önce 2020-2021 eğitim- öğretim yılının son iki haftası ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ilk iki haftası olmak üzere toplamda dört hafta pilot çalışma yürütmüştür. Pilot çalışma, Türkiye'nin doğu bölgesinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir çevrede yer alan ortaokulun 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma öncesinde idarecilerle görüşme yapılmış ve gerekli bilgiler sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda çalışmada kullanılacak metinler ve ders planları/etkinlikler pilot uygulama öncesinde hazırlanmıştır. Pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde araştırmacı etkinlikleri nasıl uygulayacağı, uygulamalara ne kadar zaman ayıracağı, süreçte yaşanan problemlerin asıl uygulama sırasında ortaya çıkmaması için ne gibi önlemler alınması gerektiği noktasında fikir sahibi olmuştur. Pilot uygulama yürütülürken bazı sorunlar meydana gelmiştir. Süreçte yaşanan sorunların, ortaya çıkan eksiklikler ve aksaklıkların asıl uygulama sürecinde yaşanmaması için birtakım değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulama çalışmalarından edinilen tecrübeler doğrultusunda belirlenen sürenin uygulamalar için yeterli olmayacağı saptanmış etkinliklerin uygulanması ve performansların sergilenmesi için gerekli olan sürenin 6 ders saatinden 8 ders saatine çıkarılmasına karar verilmiştir. Öğrenciler pilot

çalışma sürecinde hazırlanan etkinlik kâğıtlarını ya evde unuttuklarını ya da kaybettiklerini söylemiştir. Araştırmacı bu durumun asıl uygulamaya yansımaları önlemek adına çocuklara dosya dağıtmış ve tüm etkinlik kâğıtlarını bu dosya içerisinde saklamaları gerektiğini söylemiş ayrıca kendisi de yanında fazla etkinlik kâğıdı getirmiştir. Bu durum asıl uygulama sürecinde de devam etmiştir. Araştırmacı pilot çalışmanın yürütülmesi sırasında öğrencilerin evde okumalarını düzenli bir şekilde yapmadıklarını gözlemlemiş ve bundan dolayı asıl uygulama sürecinde sınıf içerisinde akıcı okuma çalışmalarına daha fazla zaman ayırması gerektiğine kanaat getirmiştir.

#### **3.4.4. Asıl Uygulama Süreci**

Asıl uygulama 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir hafta ön test verilerinin toplanması, on iki hafta okuma tiyatrosunun uygulanması ve bir hafta da son test verilerinin toplanmasıyla toplamda 14 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test ölçümleri, okuma tiyatrosu uygulama sürecinin dışındaki haftalarda (ön test uygulama başlamadan bir hafta önce, son test uygulama tamamlandıktan sonraki hafta) yapılmıştır. Okuma tiyatrosu uygulanırken metin odaklı bir anlayış benimsenmiştir. Süreçte altı metin on iki haftalık bir süre içerisinde uygulanmıştır. Bir metne yönelik etkinlikler tamamlanmadan ve sunumlar yapılmadan diğer metin uygulanmaya başlanmamıştır. Okuma tiyatrosu uygulamaları 56 ders saati sürmüştür. Araştırmadaki bütün aşamalarda akıcı okuma, kelime çalışması ve okuduğunu anlama etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulama sürecine öncelikle kolay metinlerden başlanmış süreç ilerledikçe zor ve uzun metinlere geçilmiştir. Uygulamanın ilk dört haftasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından alınan metinler işlenirken son iki haftasında ise çocuk kitaplarından alınan daha uzun metinler işlenmiştir. Metinlerin seçilmesinde ve kolaydan zora doğru sıralanmasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda uygulama yapılmıştır. Uygulama süreci içerisinde Akıcı Okuma Çalışmaları (Tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma vb.), Tahmin Çalışması, Kelime Çalışmaları, Okuduğunu Anlama Soruları, Hikâye Haritası, Karakter Analizi, Ana Fikir Bulma, Duyguları Anlamaya Yönelik Sorular, Soru Oluşturma, Yeniden Anlatma, Okuma Tiyatrosu Öz Değerlendirme ve Okuma Tiyatrosu Grup Değerlendirme Formu etkinliklerine yer verilmiştir. Çocukların okudukları metinlere yönelik açık ve çıkarım soruları oluşturma becerilerini görmek amacıyla

hazırlanan soru oluşturma etkinliklerine geçerlik komitesi toplantılarında alınan karar doğrultusunda dördüncü eylem planından itibaren yer verilmeye başlanmış, ondan önceki eylem planlarında bu etkinlik uygulanmamıştır. Okuma tiyatrosu sürecindeki uygulamalar okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç temel aşama şeklinde düzenlenmiştir.

### ***Okuma öncesi yürütülen çalışmalar:***

- Uygulanacak olan metin öğrencilere tanıtılmadan önce metnin konusuyla ilgili öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Bu amaca yönelik olarak öğrencilere bazı sorular sorularak yanıtları istenir. Öğrencilere “Daha önce bu konuyla ilgili bir film izlediniz mi? / Bu konuyla ilgili bir kitap okudunuz mu?”, “Bu konuyla ilgili bir görselle karşılaştınız mı?”, “Bu konuyla ilgili yaşadığınız bir olay var mı?” soruları yöneltilerek onların konuyla ilgili geçmiş bilgi ve deneyimlerini okuma ortamına aktarmalarını sağlamak ve konuya ilgilerini çekmek amaçlanır.
- Metne yönelik hazırlanan okuma öncesi tahmin çalışması kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve öğrenciler “Okuma Öncesi” bölümündeki ifadelerle yönelik olarak tahminlerde bulunur.
- İşlenecek olan kitaplarda metin dışı unsurları okumaya (peritextual) ilişkin sorular yöneltilir. Akıllı tahta üzerinden kitabın görselleri öğrencilere gösterilir ve aşağıda yer alan soruları sözlü olarak cevaplamaları istenir.
  - Bu kitabın kapağına yönelik düşünceleriniz nelerdir? Kapaktaki kahramanlar kimler olabilir?
  - Kitabın başlığıyla karakterlere baktığımızda nasıl görseller olduğunu düşünüyorsunuz? Gerçekçi mi yoksa hayali mi?
  - Kitabın arka kapağını inceleyiniz. Hikâyenin konusu hakkında nasıl bir fikir edindiğinizi anlatınız.
  - Kitabın künyesini ve yazarın özgeçmişini inceleyelim.
  - Haydi, kitabın resimlerine bakalım!
  - Hikâyenin nerede geçtiğini düşünüyorsunuz? (Başlıktan ve kapaktan yola çıkarak tahmin edelim.)
  - Hikâyede hangi kahramanların resimlerini gördünüz?
  - Hikâyenin görselleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Görseller hoşunuza gitti mi, neden?

- Sorulara yönelik cevapların paylaşılmasının ardından uygulanacak olan metin öğrencilere dağıtılır ve “Sizce metinde neler anlatılıyor olabilir? Metinde anlatılanlar hakkında neler düşünüyorsunuz? gibi sorular sorularak öğrencilerin metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları istenir.
- Öğrenciler tahminlerini yaptıktan sonra metinle ilgili öğretilmesi hedeflenen anahtar kelimeler tahtaya yazılır ve öğrencilere bu etkinlik kâğıdı dağıtılır. Öğrencilere kelimelerin anlamlarını bilip bilmedikleri sorulur. Öğrenciler tarafından anlamı net bir şekilde bilinen kelimeler tahtadan silinir. Öğrenciler anlamını bilmedikleri diğer anahtar kelimeler üzerinde düşünmeleri ve bu düşüncelerini etkinlik kâğıdına yazmaları istenir. Anlamı çözülen her bir kelime listeden silinir ve önce öğretmen daha sonra da öğrenciler tarafından bir cümle içerisinde kullanılır. Kelime çalışmalarının ardından işlenecek olan metin öğrencilere dağıtılır.

***Okuma sırası yürütülen çalışmalar:***

- Öğretmen tarafından model okuma gerçekleştirilir. Öğretmen model okuma yaparken öğrenciler metni kendilerinde bulunan kopyalardan takip eder. Öğrencilerin model okuma yapılırken metni sessizce takip etmeleri, dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeleri gerektiği söylenir. Okuma bittikten sonra öğrencilerden öğretmenin model okumasına ilişkin düşüncelerini söylemesi istenir.
- Model okuma sırasında öğrenciler anlamını bilmedikleri kelime ya da kelime gruplarını belirleyerek renkli bir kalemle işaretlerler. Öğretmen model okuma yaparken öğrenciler okuma öncesi tahminleri ile metindeki gerçekleri karşılaştırır.
- Öğrenciler gruplara ayrılır ve akıcı okuma çalışmaları yapılır (eşli okuma, koro okuma, tekrarlı okuma ya da eko okuma). Bu çalışmalar sırasında öğretmen sınıf içerisinde dolaşarak bütün grupları gözlemler. Öğrencilerin sözcükleri doğru okuduğundan emin olur. Onları prozodiye dikkat ederek okumaları konusunda teşvik eder, geri dönütler verir ve önerilerde bulunur.

***Okuma sonrası (sunum aşaması) çalışmalar:***

- Öğretmenin model okumasının ardından öğrencilerin metni daha iyi anlaması için etkinlikler yapılır. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamı metnin

bağlamından hareketle çıkarılmaya çalışılır, sonrasında da sözlük anlamlarıyla karşılaştırılır.

- Öğrencilere işlenen metinle ilgili okuduğunu anlama soruları dağıtılır ve cevaplandırmaları istenir. Okuduğunu anlama sorularına verilen yanıtlardan hareketle öğrencilerin metni derinlemesine anlayıp anlamadığı kontrol edilir.
- Okunan metnin hikâye haritası çıkarılır. Karakter, yer, zaman, problem, sonuç, tepki gibi hikâye unsurları belirlenir. Öğrencilerin anlayamadıkları ya da ayrıntısını yakalayamadıkları noktalarda onlara destek olunur.
- Ana fikir bulma çalışmalarında öğrencilerin söylediği olaylar tahtaya not edilir. Hikâyede geçen ana olaylar belirlenir ve öğrencilerin bu ana olaylardan hareketle metnin ana fikrini belirlemeleri istenir. Öğrenciler, kendilerine dağıtılan boş ana fikir düzenleyicisine buldukları ana fikri yazarlar. Bulunan ana fikirler sınıfta paylaşılır ve uygulamanın sonunda metnin ana fikri öğretmen tarafından ifade edilir.
- Her öğrenciye soru oluşturmaları için etkinlik kâğıdı verilir. Soru türleri hakkında bilgi verilir. Açık ve çıkarım soruları oluşturmaları istenir. Öğrencilere hazırladıkları soruların cevaplarını bilmeleri gerektiği söylenir ve oluşturdukları her sorunun cevabını da kâğıtlara yazmaları istenir. Öğrenciler soru oluştururken zorlandıkları noktada öğretmen tarafından bireysel destek sağlanır.
- Öğrenciler işlenen metinde yer alan karakterlerin duygu durumlarını yansıtan cümleleri belirleyerek etkinlik kâğıdına yazar. Bu etkinlik onların sunum öncesi canlandıracakları karakterlerin duygu durumlarını daha iyi anlamasına ve prozodik özelliklere dikkat ederek okuma yapmasına yardımcı olur.
- İkili gruplar oluşturulur ve gruptaki öğrenciler yeni öğrendiği kelimeleri de kullanarak metni birbirlerine yeniden anlatır.
- Öğrencilerden yeni öğrendikleri kelimeleri kullanarak kısa bir metin oluşturmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri mutlaka yazılı anlatımlarında kullanmasıdır.
- Öğrenciler üzerinde çalıştıkları metnin sunumunu yaparlar. Gruplar sunumu yaparken diğer öğrencilerden okuma tiyatrosu grup değerlendirme formunu doldururlar. Bütün gruplar performanslarını gösterdikten sonra en başarılı olan

grup seçilir. Okuma tiyatrosu öz değerlendirme formu da doldurularak her öğrenci kendi okuma performansını bireysel olarak değerlendirir.

### 3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Eylem araştırmaları sistematiktir yani araştırma süreci öncesinde hangi tür verilerin ne zaman, ne şekilde ve ne sıklıkla toplanacağını belirten bir plan hazırlanması gerekmektedir fakat eylem araştırması dinamik ve esnek bir süreç özelliği gösterdiğinden araştırma yapılırken bazı veri toplama yöntemleri bırakılabilir ya da başka veri toplama yöntemleri kabul edilebilir (Johnson, 2019, s. 79). Eylem araştırması sürecinde odaklanılan konu ya da problemle ilgili verilerin toplanmasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir. Hangi verilerin toplanacağına yönelik karar büyük ölçüde odakta yer alan problemin doğasına ve araştırma sorularına göre belirlenmektedir (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005; Burns, 2009; Mills, 2014). Araştırma sonunda ulaşılan sonuçların farklı boyutlardan değerlendirilmesi ve anlamlandırılması, toplanan verilerin nitelikli olması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı “çeşitleme” stratejisini kullanarak farklı veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinden yararlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 91). Eylem araştırmalarında nitel veri toplama tekniklerinin yanında nicel veri toplama tekniklerinden de yararlanılabilir fakat araştırmacılar genellikle küçük gruplarla çalışma gerçekleştirdiği için nicel verilere dayalı olarak genellemeler yapamayabilirler (Ocak ve Akkaş Baysal, 2021, s. 62). Kuzu (2009, s. 428) eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinin deneyime, sorgulamaya ve incelemeye dayalı teknikler olmak üzere üç grupta sınıflandırabileceğini ifade etmektedir ve bu teknikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- *Deneyime dayalı teknikler*; araştırmacının veri toplama sürecinin bizzat içerisinde yer aldığı aktif ve pasif katılım, katılımcı gözlem, alan notları, toplantı tutanakları ve gözlemler gibi veri toplama araçlarını içermektedir.
- *Sorgulamaya dayalı teknikler*; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, standart testler, anketler, tutum ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları gibi veri toplama araçlarını içermektedir.

- *İncelemeye dayalı teknikler ise;* ses ve video kayıtları, günlükler, internet kayıtları, e-postalar, öğrenci ürünleri, haritalar, günlükler, planlar, arşiv kayıtları gibi veri toplama araçlarını içermektedir.

Yürütülen bu araştırmada verileri toplayabilmek için araştırmacı günlüğü, gözlem notları, akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin (uygulama öncesi ve sonrası ölçümler) ölçme araçları, öğrenci günlükleri, okuma tiyatrosu öz ve grup değerlendirme formları, yarı-yapılandırılmış görüşme, öğrencilere ait çalışma yaprakları ve ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Tablo 5'te araştırma sorularını yanıtlayabilmek için kullanılan veri kaynakları ve veri toplama araçları gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Araştırmadaki Veri Kaynakları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları
<i>Araştırmacı</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Araştırmacı günlüğü</li> <li>☞ Gözlem</li> </ul>
<i>Öğrenciler</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Akıcı okuma ile okuduğunu anlamaya ilişkin uygulama öncesi ve sonrası ölçümler</li> <li>☞ Yarı-yapılandırılmış görüşme</li> <li>☞ Öğrenci günlükleri</li> <li>☞ Okuma tiyatrosu öz ve grup değerlendirme formları</li> <li>☞ Çalışma yaprakları</li> <li>☞ Görseller (fotoğraf çekimi)</li> </ul>

### 3.5.1. Nitel Veri Toplama Araçları

***Araştırmacı Günlüğü:*** Araştırma sürecine ilişkin gözlemlerin ve fikirlerin kaydedildiği defterdir ve araştırmanın kronolojik olarak parçalarını birleştirme noktasında oldukça önemli bir veri kaynağıdır. (Johnson, 2019, s. 81). Araştırmacı, tuttuğu günlüklerde bireysel gözlemleri, hisleri, izlenimleri ve yorumlarına dair bilgilere yer verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 312). Araştırma sürecinde düşüncelerinin nasıl oluştuğu ve nereden geldiğinin belirlenebilmesi için kayıt tutulması gereklidir ayrıca günlükler araştırma aşamalarının anlaşılması ve araştırmacının mesleki gelişimine katkı sağlama noktasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Koshy, 2005, s. 97). Araştırmacı günlükleri; eğitim-öğretim ortamındaki etkileşimin izlenmesi, uygulama sürecine ve etkinliklere ilişkin araştırmacının görüşlerinin, deneyimlerinin, öğrencilerin tepkilerinin, tutumlarının belirlenmesi ve yansıtılabilmesinde etkili bir veri kaynağıdır.

Araştırmacı uygulama sürecinin öznel bir değerlendirmesini yapabilmek ve sürece dair duygu, düşünce ve deneyimlerini ortaya koyabilmek amacıyla bazen ders öncesinde bazen de ders sonunda düzenli bir şekilde günlük tutmuştur. Araştırmacı öğrencilerin uygulama sürecindeki bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini, onların uygulama sürecine ve yapılan etkinliklere ilişkin tutumlarını göz önünde bulundurarak günlüklerini oluşturmuştur. Tutulan günlüklerde araştırmacının süreçte yaşadıklarına ve beklentilerine, öğrencilerin derse katılım durumlarına, süreçte karşılaşılan sorunlara ve bunların çözümüne yönelik neler yapıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiş ayrıca derste gözlemlenen olumlu ve olumsuz durumların da günlüğe aktarılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacının tuttuğu bu günlükler araştırma sorularına ilişkin bulguların tanımlanmasında ve açıklanmasında destek veri olarak kullanılmıştır. Özellikle bu yansıtıcı günlükler verilerin analiz edilmesi ve tezin rapor hâline getirilmesinde araştırmacının bütüncül bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmuştur.

**Gözlem:** Gözlem, yapılan araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir veri toplama yöntemidir. Gözlem, gözlem yapan kişinin belli bir olay, durum ve davranışları tespit edebilmek, anlamak ve açıklamak amacıyla bakarak ya da dinleyerek veri toplamasıdır (Karasar, 2019, s. 200). Eylem araştırmalarında gözlem, gerçek bağlam içerisindeki olay ya da davranışların bütüncül bir resmini çizerek araştırmacının ortam hakkında fikir sahibi olmasına yardımcı olur (Schoen, 2007, s. 212). Yürütölen bu araştırmada, araştırmacı hem uygulamayı yürüten bir öğretmen hem de uygulama sürecinin gözlemini yapan katılımcı rolündedir. Araştırmacı uygulama sürecinin her aşamasında sınıf ortamını anlayabilmek, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini çözümleyebilmek ve onların yapılan etkinliklere ilişkin ilgi ve tutumlarını gözlemleyebilmek amacıyla 12 hafta boyunca katılımcı gözlemlerde bulunmuştur. Gözlemler, doğal sınıf ortamında anlık olarak yapılmış ve öğrencilerin konuşmalarını, hareketlerini ve etkinliklere katılım durumlarını yansıtan ayrıntılı notlar alınmıştır. Araştırmacı gözlem notlarında özellikle odaklanılan belli davranış ve etkinliklere ilişkin bilgilere detaylı bir şekilde yer vermeye özen göstermiştir. Yapılan gözlemler, gözlem notları şeklinde yazıya geçirilmiş ve bu notlar araştırmacının kendisi tarafından incelenip çözümlenmiştir. Gözlemlerden hareketle elde edilen verilerden eylem planlarının



hazırlanması, uygulanması, bulguların analizi ve yorumlanması aşamalarında faydalanılmıştır.

**Yarı yapılandırılmış görüşme:** Nitel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarından biri olan görüşmeler; insanların gözlemlenemeyen davranışlarını, duygularını ve etraflarındaki dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla kullanılır (Merriam, 2018, s. 86). Görüşmelerin yardımıyla tecrübe, tutum, düşünce, niyet, zihinsel algı ve tepki gibi gözlemlenemeyenler anlamlandırılmaya çalışılır ve bu süreçte görüşme yapılan kişinin sorulara rahat, içten ve doğru cevaplar vermesini sağlamak görüşmecinin ana görevlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 130). Bu çalışmada görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme yapmadan önce sormayı düşündüğü soruların yer aldığı bir görüşme protokolü hazırlar ancak görüşme sürecinin akışına bağlı olarak değişik ya da alt başka sorulara yer vererek kişinin verdiği yanıtları detaylandırabilir (Türnüklü, 2000, s. 547). Bununla birlikte görüşmelerde katılımcının, araştırmacının belirlediği görüşme rehberinin dışına çıkmasına sınırlı seviyede izin verilir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 184). Bu araştırmada, öğrencilerle gerçekleştirilmek amacıyla araştırmacının amacı ve soruları dikkate alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için uzman görüşleri (1 Türkçe Eğitimi öğretim üyesi, 3 Türkçe öğretmeni) alınmış ve bu görüşler doğrultusunda sorularda bazı değişiklikler yapılmıştır. Görüşmeler, odak öğrencilerle uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin okuma tiyatrosu etkinliklerine ilişkin düşünceleri, bu yöntemin okuma becerilerinin gelişimine ne gibi katkısının olduğu, etkinliklerin hangi aşamasından daha çok keyif aldıkları ya da hangi aşamasında sıkılıp zorlandıkları ve okuduğunu anlama çalışmaları sırasında metni anlamak için kullanabilecekleri yeni stratejiler öğrenip öğrenmediklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin kayıt altına alınmasının nedeni veri kaybını önlemek ve ulaşılabilecek olan verilerin güvenilirliği sağlamaktır. Görüşmelerin ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından yazılı form hâline getirilmiştir. Bu formun doğruluğu araştırmacı dışında iki farklı alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve verilerin doğruluğu sağlanmaya çalışılmıştır.

**Öğrenci Günlükleri:** Öğrencilere, okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak uygulanan Türkçe dersi ve derste yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerini aktarabilmeleri için ilk haftadan itibaren düzenli bir şekilde günlük yazdırılmıştır. Öğrencilerin günlüklerinde derse ilişkin fikirlerinden, hangi etkinliği sevdiklerinden ya da sevmediklerinden nedenleriyle birlikte bahsetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin her biri için ayrı bir günlük defteri oluşturulmuş ve bu defterin üzerine öğrenci isimleri yazılmıştır. Günlükler öğrencilere teslim edilmemiş, araştırmacı tarafından okuma tiyatrosuna yönelik etkinliklerin yapıldığı Türkçe derslerine düzenli bir şekilde getirilip götürülmüştür. Her dersin son beş on dakikası öğrencilerin günlük yazmasına ayrılmıştır. Aşağıda öğrencilerin günlük yazımına ilişkin fotoğraflara yer verilmektedir.



*Fotoğraf 2. Öğrencilerin Ders Sonunda Günlük Yazma Anı*

**Okuma Tiyatrosu Öz ve Grup Değerlendirme Formları:** Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle beraber öğretmen değerlendirmesinin yanı sıra öğrencinin de değerlendirme sürecine katılmasını sağlayacak farklı ölçme ve değerlendirme (öz/akran/grup değerlendirme) araçlarından yararlanmak önemli hâle gelmiştir (Şahin ve Şahin Kalyon, 2018, s. 1057). Bu araştırmada öğrencilerin uygulama sürecinde aktif bir şekilde yer alabilmeleri, kendilerini, arkadaşlarını ve grup çalışmalarını değerlendirebilmeleri amacıyla öz ve grup değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Öz değerlendirme, bireyin kendisine dair ölçme sonucunu belirli kriterlerle karşılaştırarak kendisiyle ilgili bir yargıya ulaşması

sürecidir (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016, s. 673). Öğrenci öz değerlendirme yaparak neleri nasıl öğrendiği ve problem yaşadığı noktaların neler olduğu konusunda fikir sahibi olabilmektedir. Grup değerlendirme ise; öğrencilerin gruptaki arkadaşları tarafından belli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesidir ve grup değerlendirme bünyesinde hem öz hem de akran değerlendirmeyi barındırmakta olan katılımcı bir yaklaşımdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 105). Araştırmada kullanılan bu değerlendirme formları, öğrencilerin kendilerine ve arkadaşlarına ait uygulamaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip zayıf ve güçlü yanlarını fark edebilmelerine; zayıf yanlarını iyileştirmelerine, güçlü yanlarını ise daha da geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Değerlendirme formları, öğrencilere kendi çalışmalarının kontrolünü sağlayabilme ve sorumluluk alabilme becerisi kazandırma amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılabilmesi için Kanık Uysal (2018) tarafından dereceli puanlama anahtarları şeklinde geliştirilen Okuma Tiyatrosu Öz ve Grup Değerlendirme Formları uygulama süresi boyunca öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilmeleri ve etkinliklere ilişkin görüşlerini yazabilmeleri için kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmalarda hangi kriterler doğrultusunda değerlendirileceklerini ve sergiledikleri performansların hangi düzeydeki puana karşılık geleceğini gösterme noktasında yardımcı olan puanlama araçlarıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 51). Öz, akran ve grup değerlendirme çalışmaları yapılırken bu dereceleme ölçeklerinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarları sayesinde öğrenciler kendilerinden beklenen davranışları daha net bir şekilde anlamlandırmaktadır. Bu çalışmada okuma tiyatrosu uygulamalarında kullanılmak için hazırlanan formların içeriğine ve nasıl kullanılması gerektiğine dair öğrencilere detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde amacın puan vermek değil zayıf ve güçlü yönleri belirleyip geliştirmek olduğu ve herkesin fikirlerini doğru bir biçimde yansıtmasının araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artıracığı ifade edilmiştir.

**Çalışma Kâğıdı:** Öğrencilerin ders kapsamında yazdıkları yazılar, öğrencilerin düşüncelerini ve yorumlarını içeren ödevler öğrencilerin sürece dair tutumlarını, motivasyonlarını, algılarını ve tepkilerini öğrenebilmek adına önemli bir veri kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 312). Öğrencilerin çalışmaları, araştırmacıya öğrencinin performansında meydana gelen sorunları belirleyebilmek

ve bu sorunlara çözüm bulabilmek için bir fırsat sunmaktadır (Tomal, 2010, s. 80). Yürütülen bu araştırmada öğrencilere ait çalışma örnekleri eylem planlarındaki etkinliklere ilişkin öğrencilerin durumlarını uygulamaya yansıtmak amacıyla uygulamanın ikinci haftasından itibaren düzenli bir şekilde araştırmacı tarafından toplanmış ve dosyalanmıştır. Öğrencilerin çalışmalarına ilişkin örnekler uygulama sürecinin yansıtılmasında destek veri olarak kullanılmıştır. Uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalara sözlü ve yazılı olarak geri dönütler verilmiştir. Uygulamaların tamamlanmasının ardından öğrencilere ait çalışma yapıları araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş, analiz edilmiş ve uygulama sürecine yansımaları açıklanmıştır.

**Görseller (Fotoğraf Çekimi):** Görseller, araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın ve yapılan uygulamaların betimlenmesi, verilerin açıklanıp yorumlanması aşamalarında kullanılan yardımcı bir materyaldir (Irwin, Barney ve Golparian, 2016). Araştırmacılar tarafından katılımcıların gözlemleriyle bağlantılı olarak çekilen fotoğraflar süreç içerisinde atlanılabilecek detayların çalışması ve hatırlanması için fırsat sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 151). Yürütülen bu araştırmada, uygulama sürecinde sınıf içinde yaşanan olayları ve etkileşimleri yakalamak, öğrencilerin okuma tiyatrosu kapsamında yaptıkları etkinlikleri betimlemek ve yansıtmak amacıyla görsellerden yararlanılmıştır. Süreçte yapılan etkinlikler, öğrencilerin grup çalışmaları ve sunumları araştırmacı tarafından fotoğraflanmış, bu fotoğraflar bulguların analizinde ve yorumlanmasında destek veri olarak kullanılmıştır.

### **3.5.2. Nicel Veri Toplama Araçları**

#### ***Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçümler***

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine dair verilerin toplanmasında uygulama öncesi ve sonrası test aşamalarında “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Akıcı okumanın temel bileşenlerini oluşturan doğru okuma (kelime tanıma), okuma hızı ve prozodiye dair verilerin toplanabilmesi için öğrencilerin sesli okumaları kaydedilmiştir. Akıcı okuma becerisinin ölçülmesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan kitaptan alınan ve uzman görüşleri doğrultusunda seçilen beşinci sınıf seviyesine uygun öyküleyici bir metin (Kar Tanesinin Serüveni) kullanılmıştır. Öğrencilerin ses kayıtlarının alınması sürecinde

okul kütüphanesi kullanılmış, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olacak tüm dış etkenler kontrol altına alınmaya çalışılarak sessiz bir ortam oluşturulmuştur. Ses kayıtları kütüphane ortamında sınıf listesindeki alfabetik sıraya göre öğrenciler tek tek çağrılarak alınmıştır. Okumalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılarak birden fazla kez dinlenerek analiz edilmiştir. Alanyazın incelediğinde akıcı okuma becerisinin ölçülmesinde başka araştırmacılar tarafından benzer değerlendirmelerin yapıldığını görülmektedir (Aşıkcan, 2019; Çayır, 2014; Kanık Uysal, 2018).

### ***Yanlış Analiz Envanteri***

Öğrencilerin bireysel okuma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Akyol'un (2020a, s. 98) Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak Türkçeye uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanterle sesli okuma gerçekleştirilirken yapılan yanlışlarla kelime-ses bilgisi, metin sessiz bir şekilde okunduktan sonra ise sorulan sorularla okuduğunu anlama düzeyi tespit edilmeye çalışılmaktadır. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak üç tür okuma düzeyi belirlenebilmektedir:

- Serbest Düzey: Öğrenci, öğretmenin veya diğer yetişkinlerin desteğine gereksinim duymadan seviyesine uygun olan metinleri okur ve anlamlandırabilir.
- Öğretim Düzeyi: Öğrenci, öğretmenin veya diğer yetişkinlerin desteğiyle istenilen biçimde metinleri okur ve anlamlandırabilir.
- Endişe Düzeyi: Öğrenci, okuduklarının çok azını anlar ya da birçok okuma yanlışını yapar.

Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesinde kelime tanımadaki doğruluk, okuma hızı ve prozodi dikkate alınmaktadır. Bu araştırmada doğru okuma yüzdesinin belirlenmesinde "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Doğru okuma yüzdesi, öğrencinin bir dakika içerisinde doğru okuduğu kelime sayısının öğrencinin bir dakika içerisinde okuduğu toplam kelime sayısına bölünüp yüzle çarpılmasıyla (doğru okunan kelime sayısı/okunan toplam kelime sayısı x 100) elde edilir. Doğru okuma puanlarının sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanmasında Rasinski (2010, s. 182) tarafından belirlenen aşağıdaki normlardan yararlanılmıştır:

- %99-100 bağımsız düzeydir; öğrenci bir yetişkinin desteği olmadan bağımsız bir şekilde okuma yapabilmektedir.
- %92-98 öğretimsel düzeydir; öğrenci bir yetişkinden destek alarak okuma yapabilmektedir.
- %92'nin altı endişe düzeyidir; öğrenci bir yetişkinin desteğiyle bile okumakta zorluk yaşamaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer önemli ögesi olan okuma hızının hesaplanması sesli ve sessiz okumada ayrı ayrı değerlendirilebilir. Sesli yapılan okumalarda okuma hızının ölçülmesi genellikle zamanlı okumalarla yapılır ve öğrencinin sesli okuması dinlenerek dakika başına doğru okuduğu kelimeler sayılır (Baştuğ, 2021, s. 161). Bu çalışmada okuma hızının belirlenmesinde öğrencilerin iki dakikalık sesli okumaları kaydedilmiş ve bu okuma süresinin sadece bir dakikası değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğrencilerin okumalarını değerlendirebilmek için sesli okuma kayıt çizelgesi hazırlanmıştır. Kayıtlar dinlenirken kelime sayıları öncesinde satır sonlarına eklenmiş, çizelge üzerine yapılan hatalar ve sayıları not edilerek hem doğru okunan kelimelerin sayısı hem de yanlış okunan kelimelerin sayısı belirlenmiştir. Sesli okuma kayıt çizelgesinde okunan metnin kopyası, öğrencinin okuma hızı, okuma sırasında yaptığı hatalar, kelime tanıma düzeyi, prozodik okuması ve araştırmacının öğrencinin okuma eylemine dair gözlemlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### ***Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı***

Akıcı okumanın tamamlayıcı unsurlarından biri olan prozodinin değerlendirilmesinde Zutell ve Rasinski'nin (1991, s. 215) geliştirdiği, Rasinski'nin (2004b, s. 48-49) yeniden düzenlediği ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'nın (2008) Türkçeye "Multidimensional Fluency Scale" ölçeğinden uyarladığı "Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı" tercih edilmiştir. (Ek 5). Bu çok boyutlu akıcılık ölçeğinin; ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Bu dereceli puanlama anahtarı bir (1) ile dört (4) arasında puanlanmakta ve alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan ise 16 olmaktadır. Ayrıca yapılan değerlendirme sonucunda dereceli puanlama anahtarından alınan puanların toplamı 10'dan daha az ise okumanın prozodik anlamda yetersiz olduğu ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu; 10 ve 10'un üstü puanlar ise akıcılık alanında iyi ilerleme kaydedildiğini göstermektedir

(Rasinski vd. 2017). Birçok araştırmada (Ceyhan, 2019; Kaya Tosun, 2018; Morrison ve Wilcox, 2020; Overstreet, 2014; Rasinski vd., 2017) kullanılan bu rubrik prozodiyi değerlendirmek için en iyi ölçekler arasında gösterilmektedir (Benjamin vd., 2013). Öğrencilerin prozodik okumasına ilişkin ön test-son test ölçümlerinde yaptıkları okumalar kayıt altına alınmış, ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak birçok kez dinlenerek değerlendirilmiştir. Kayıtlar iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve aralarındaki puanlama uyumuna bakılmıştır.

### ***Okuduğunu Anlama Testi***

Bu araştırmada Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen “Okuma-Anlama Testi” kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak aynı test kullanılmış ancak iç geçerliğin zedelenmemesi için ölçümlerin arasından uzun bir süre (on iki hafta) geçmesi hususu dikkate alınmıştır. Kullanılan Okuma-Anlama Testi’nde 28 soru bulunmaktadır. Bu soruların on bir tanesi çoktan seçmeli, sekiz tanesi açık uçlu, altı tanesi doğru-yanlış ve üç tanesi boşluk doldurma şeklindedir. Yapılan analizler neticesinde testin güçlük ortalaması 0,533 olarak belirlenmiştir ve ulaşılan bu sonuç testin orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017). Başarı testlerinde genellikle madde güçlük indeksi ortalamasının 0,50 civarında olması gerekmektedir (Kan, 2020, s. 252). Madde güçlük indeksinin 0,50 değerine sahip olması testin orta güçlüğe sahip olduğunu göstermektedir ve orta zorluk düzeyindeki maddelerden oluşmakta olan testlerin güvenilirlik seviyesi genellikle daha yüksek bulunmaktadır (Bayrakçeken, 2015, s. 313). Testten alınabilecek en yüksek puan 36; en düşük puan ise 0’dır ve alınacak yüksek puanlar öğrencinin okuduğunu anlama becerisi açısından başarılı olduğunu göstermektedir. Testin iç geçerliğini belirleyebilmek için Cronbach alfa güvenilirliği hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.744 olarak bulunmuştur. Yine test yarılama yöntemiyle ölçeğin güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu 0.802 olarak bulunmuştur (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017). Her bir madde için tek bir  $\alpha$  değeri saptanabileceği gibi ölçekteki tüm maddelere ilişkin ortalama bir  $\alpha$  değeri de saptanabilir ve bütün maddeler için belirlenen  $\alpha$  değeri o anketin toplam güvenilirliğini göstermektedir ki genellikle bu değerin 0.7 üzerinde olması gerekir (Kılıç, 2016, s. 47). Ulaşılan güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir olması, testte yer alan soruların kavramayı birden fazla boyutta ölçme noktasında iç tutarlılığa sahip olması, testin uygulama koşullarından kaynaklı

tesadüfî hatalardan arınmış olması gibi nedenlerden dolayı gerekli izinler alınarak Okuma-Anlama Testi'nin yürütülen bu araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir.

### **3.6. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI**

#### *Nicel Verilerin Çözümlemesi*

Araştırmacı, “Okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretim, farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuma becerileri üzerinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası “Okuma-Anlama Testi” ve öyküleyici metin akıcı okuma puanlarına bakmıştır. Bu ölçümlerden hareketle ulaşılan nicel verilerin analiz edilmesinde “SPSS for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası test verilerine dair istatistiksel analizler yapabilmek adına, verilerin normallik dağılımına bakılmış ve hangi tür parametrik veya nonparametrik testlerden yararlanılacağı belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ve akıcı okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

*Puanlayıcılar Arasındaki Güvenirliğin Hesaplanması:* Araştırma sürecinin başında ve sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını tespit edebilmek amacıyla Okuma-Anlama Testi kullanılmış; akıcı okuma düzeylerini tespit edebilmek amacıyla ise sesli okumaları analiz edilmiştir. Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde testte açık uçlu sorular bulunduğu için puanlama güvenilirliğini artırmak amacıyla puanlama anahtarı hazırlanmıştır. On Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve alınan uzman görüşlerinden hareketle araştırmacı tarafından puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarına ilişkin veriler iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. İki bağımsız puanlayıcının uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlere ilişkin puanları arasındaki uyumu test etmek amacıyla puanlayıcıların verdikleri puanların normalliği test edilmiş ardından aralarındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İlgili analizler Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.



**Tablo 6.** Puanlayıcıların Uygulama Öncesi Teste Ait Verdikleri Puanların Normallliği

	Doğru Okunan Kelime Sayısı			Okuma Hızı			Prozodi			Öğrencinin Aldığı Okuma Puanı			
	N	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>
<b>P1</b>	19	89.43	10.85	.00**	64.47	24.43	.01**	9.58	3.37	.02*	12.68	3.84	.45*
<b>P2</b>	19	89.65	10.18	.00**	64.53	24.24	.02*	9.21	3.19	.04*	12.74	3.84	.42*

\*p<.01; \*\*p<.05, <sup>a</sup>veri sayısı 30'un altında olduğundan Shapiro-Wilk testi sonuçları kullanılmıştır.

P1: Puanlayıcı 1 P2: Puanlayıcı 2

Tablo 6 incelendiğinde her iki puanlayıcının uygulama öncesi testlere verdikleri puanların dağılımının Shapiro-Wilk Testi değerleri .01 ve .05 düzeyinde anlamlı bulunduğu için uygulama öncesi test puanlarının dağılımı normal değildir. Puanların dağılımı normal olmadığı için puanlayıcılar arası korelasyon hesabında Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcının uygulama öncesi teste verdikleri puanlar arasındaki ilişki katsayısı  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde ve pozitif yönde .918 ile 1.00 arasında (Doğru okunan kelime sayısı için .986; okuma hızı için 1.00; prozodi için .918 ve öğrencinin aldığı okuduğunu anlama puanı için .993) bulunmuştur. Buna göre iki puanlayıcının uygulama öncesi testlere verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyonun olduğu söylenebilir. Aynı analizler uygulama sonrasındaki test için de yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Puanlayıcıların Uygulama Sonrası Teste Ait Verdikleri Puanların Normallliği

	Doğru Okunan Kelime Sayısı			Okuma Hızı			Prozodi			Öğrencinin Aldığı Okuma Puanı			
	N	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk <sup>a</sup>
<b>P1</b>	19	94.97	6.41	.00**	86.58	21.08	.01**	13.05	3.92	.00**	19.11	5.16	.04*
<b>P2</b>	19	95.21	6.11	.00**	86.74	20.99	.00**	13.47	3.64	.00**	19.37	5.19	.04*

\*p<.01; \*\*p<.05, <sup>a</sup>veri sayısı 30'un altında olduğundan Shapiro-Wilk testi sonuçları kullanılmıştır.

P1: Puanlayıcı 1 P2: Puanlayıcı 2

Tablo 7 incelendiğinde de her iki puanlayıcının uygulama sonrası testlere verdikleri puanların dağılımının Shapiro-Wilk Testi değerleri .01 ve .05 düzeyinde anlamlı bulunduğu için uygulama sonrası test puanlarının dağılımının normal olmadığı görülmüştür. Puanların dağılımı normal olmadığı için puanlayıcılar arası korelasyon hesabında Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcının uygulama sonrası teste verdikleri puanlar arasındaki ilişki katsayısı  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde ve pozitif yönde .926 ile 1.00 arasında (Doğru okunan kelime sayısı için .956; okuma hızı için 1.00; prozodi için .926 ve öğrencinin aldığı okuduğunu anlama puanı için .992) bulunmuştur. Buna göre iki puanlayıcının uygulama sonrası testlere verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyonun olduğu söylenebilir.

### ***Nitel Verilerin Çözümlemesi***

Veri analizi, verilerin ne anlam ifade ettiğini dışarıya aktarma sürecidir. Verilerin anlamını dışarıya aktarmak ise; kişilerin neler söylediğini, araştırmacının neler gözlemlediğini ve okuduğunu birleştirip yorumlamayı içerir (Merriam, 2018, s. 167). Nitel çalışmalarda verilerin analizi keşifsel bir süreçtir ve araştırmacı süreç içerisinde elde ettiği verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, birtakım örüntüler oluşturup kavramlara ulaşır ve elde ettiği bulguları rapor hâline getirir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 433). Nitel çalışmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik olarak ifade edilmektedir. Her nitel çalışma aynı özellikleri taşımadığı için veri analizinde farklı yaklaşımların kullanılması gerekir, bu sebeple araştırmacı hem araştırmanın hem de toplanılan verilerin özelliklerini dikkate alarak kendi yaptığı araştırma için bir veri çözümleme planı oluşturmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 237). Bu çalışmada nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı, bir dizi kategori oluşturur ve sonrasında bu kategorilerin içerisine giren durumları kaydeder (Silverman, 2018, s. 162). İçerik analizi, bir teori oluşturabilmek ve test edebilmek amacıyla hem önceden var olan kategorileri hem de ortaya çıkan temaları kullanarak metinleri analiz eder, azaltır ve özet hâlinde sunulmasını sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2018, s. 675). İçerik analizi yönteminin temel amacı, birbirine benzemekte olan verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, bunları okuyucunun anlamlandırabileceği şekilde düzenleyip açıklamaktır ve bu amacın gerçekleştirilebilmesi için takip edilmesi gereken belli aşamalar vardır. Denscombe

(2014, s. 283-284) içerik analizi sürecinin altı aşamadan oluştuğunu belirtmekte ve bu süreci şu şekilde açıklamaktadır:

- Uygun bir veri örneği seçilmesi
- Metnin daha küçük analiz birimlerine bölünmesi
- Verileri analiz edebilmek için uygun kategorilerin oluşturulması
- Birimlerin oluşturulan kategorilere uygun olacak şekilde kodlanması
- Birimlerin tekrar etme sıklığının belirlenmesi
- Metnin, birimlerin sıklığı ve metinde geçen diğer birimlerle ilişkisi bakımından çözümlenmesidir.

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde şu aşamalar takip edilmiştir:

*Verilerin yazılı form hâline getirilmesi:* Bu aşamada farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler (ses kayıtları, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri) yazıya aktarılmış ve araştırmacının kendisi tarafından dosya hâline getirilmiştir.

*Verilerin analiz için düzenlenmesi:* Tüm kayıtlar yazılı form hâline getirildikten sonra iki ses kaydı alan uzmanlarına sunulmuş, kayıtlarla yazılı dökümler arasındaki tutarlılığı incelemeleri ve farklılık olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir.

*Elde edilen verilerin tamamının gözden geçirilmesi:* Yazılı form hâline dönüştürülen tüm veriler kodlama öncesinde dikkatli bir şekilde birkaç defa okunmuştur.

*Verilerin kodlanması ve (temalara) ulaşılması:* Araştırmanın bu aşamasında çalışmada kullanılan veri toplama kaynaklarından elde edilen verilerin anlamlı bölümler hâline ayrılması ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade etmek istediğinin ortaya çıkarılması amacıyla kodlamalar yapılmıştır. Veriler, araştırmacı ve bir alan uzmanı (Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesi) tarafından analiz edilmiştir.

*Kodlamalar arasında karşılaştırılma yapılması ve doğrulanması:* Kodlamalar arasında karşılaştırma yapabilmek ve doğruluğunu tespit edebilmek için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” formülünden (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı X 100) faydalanılmıştır. Bu formülle elde

edilen sonucun en az %70 olması durumunda değerlendiriciler arasındaki güvenilirliğin sağlanacağı ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 2019, s. 64). Bu formüle göre yapılan hesaplamanın sonucunda kodlayıcılar arası uyum %88 olarak belirlenmiştir.

Kodlama uyumu değerlendirildikten sonra ulaşılan tema, alt tema ve kategoriler üzerinde fikir birliğine varılarak oluşturulan tablo ve örnek alıntılar uzman görüşüne (okuma eğitimi alanında bir uzman/ nitel araştırma yöntemleri alanında bir uzman) sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai tema, alt tema ve kategorilere ulaşılmıştır. Kodlamalar sonucunda, “Beceride Uzmanlaşma ve Bireysel Kazanımlar” şeklinde iki ana temaya ulaşılmıştır. “Beceride Uzmanlaşma” teması altında öğrencilerin okuma becerilerinde ve strateji kullanımlarındaki değişim ve görünüm betimlenmiş, bu tema öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, araştırmacı gözlem notları, öğrenci çalışma kâğıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden hareketle oluşturulmuştur. “Bireysel Kazanımlar” teması altında öğrencilerin okuma ve strateji kullanma becerileri ve uygulama sürecine ilişkin kendi öz değerlendirmeleri incelenmiş, bu temanın oluşturulmasında öğrencilerle yapılan görüşme ve öğrenci günlüğü verilerinden yararlanılmıştır.

*Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:* Belirlenen temalar ve araştırma soruları dikkate alınarak toplanan verilerden doğrudan alıntılar yapma, şekillerden ve tablolardan yararlanma suretiyle bulgular tanımlanmıştır. Son aşamada ise araştırmadan elde edilen bulguların ne ifade ettiği alanyazınla ve yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

### **3.7. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ**

Araştırma sonuçlarının inandırıcı olması bilimsel çalışmaların en önemli kriterlerinden biridir. Bu noktada “geçerlik” ve “güvenirlik” araştırmaların inandırıcılığını sağlayabilmek için yaygın olarak kullanılan iki temel ölçüttür. Geçerlik ve güvenilirlik; bir çalışmanın teorik çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, çözümlenmesi, açıklanması ve bulguların raporlaştırılması adımlarında önemli bir husustur. Araştırma desenleri incelenen konuyla alakalı çeşitli öngörülere dayanır ve farklı soruları yanıtlama amacı taşır. Temel amacı anlamak olan nitel araştırmalarda ise bir çalışmaya güvenebilmenin ölçütleri amacı bir hipotezi test etmek olan nicel çalışmalardan farklıdır (Merriam, 2018, s. 200). Nitel

araştırmalarda geçerlik araştırmacının ele aldığı problemi olabildiğince tarafsız bir bakış açısıyla özöme kavuşturma derecesidir (Baltacı, 2019, s. 380). Geçerlik, nitel çalışmalarda titiz bir araştırma yapmanın merkezinde bulunmaktadır ve bulguların doğru olması anlamına gelmektedir (Creswell, 2017, s. 195). Güvenirlik ise; bir çalışmanın ya da deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir ancak eylem araştırmalarından elde edilen sonuçlar geniş çaplı olarak genellenemez, daha çok özel durumları anlamak ve benzer durumlara bilgi vermek için kullanılır. Çünkü eylem araştırmalarında bireylerin yaşadıkları karmaşık ve gerçek dñnyada insan davranışları doğal olarak gözlemlenir, bu nedenle de her gözlemlerde farklı Şeyler görölebilir (Johnson, 2019, s. 333).

Nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmalarının temel amacı, etkili değişimler ve seçimler yapabilmek için verilerden hareketle elde edilen bulguları kullanmaktır. Bundan dolayı verilerin toplanması ve analiz edilmesinin doğru ve inandırıcı bir Şekilde yapılması gerekmektedir. Eylem araştırmasında doğruluk, toplanılan verilerin gözlemlenen durumun mümkün olduğunca gerçek resmini oluşturması anlamına gelirken inandırıcılık ise güvenilir ya da inanılır olması anlamına gelmektedir (Johnson, 2019, s. 109). Eylem araştırmalarında araştırmacı geçerlik ve güvenilirliği artırmak için araştırma problemini fark etme, tanımlama, alanyazın taraması yapma, verileri toplama, eylem planlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tümünde tarafsız ve nesnel davranmalı, çoklu bakış açısı geliştirmeli (sıklıkla uzman görüşüne başvurmalı ve veri toplamada farklı ölçme araçları kullanmalı) ve araştırmanın tüm basamaklarını ayrıntılı bir biçimde raporlamalıdır (Yavuz, 2021, s. 93-94). Literatürde nitel araştırmalarda geçerliği sağlama konusunda birtakım ölçütler belirtilmektedir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005, s. 201; Creswell, 2017, s. 201-202). Bunlar:

- Üçgenleme/eşitlenme (araştırmacıda, veri toplama kaynaklarında ve yöntemde çeşitlilik)
- Araştırmacının süreçteki rolünü, varsayımlarını, inançlarını, fikirlerini ve değerlerini ifade etmesi
- Bulgular yansıtılırken eğer varsa olumsuz veya uyuşmaz örneklerin de yansıtılması

- İncelenen durumla ilgili derinlemesine anlam geliştirilebilmek için verilerin toplandığı alanda yeterince zaman geçirilmesi
- Farklı uzmanlarca verilerin toplanması, analizi ve ulaşılan sonuçların gözden geçirilip doğruluğunun/yanlışığının kontrol edilmesi
- Araştırmanın birçok yönünün incelenmesi için dış denetleyici kullanılması (betimlemelerin doğru olup olmadığı, araştırma soruları ve veriler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, verilerin yorumlanması ve analizi gibi yönlerin incelenmesi için bağımsız bir araştırmacının sürece dâhil edilmesi)
- Bulgular aktarılırken derinlemesine betimleme yapılması
- Verilerin ayrıntılı bir şekilde sunulması
- Sonuç raporunun katılımcılarla paylaşılması gibi ölçütler nitel bir çalışmanın geçerliğini artırmaktadır.

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlama konusunda da araştırmacılar tarafından birtakım ölçütler sunulmaktadır. Cohen ve Crabtree (2008, s. 334) nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamaya yönelik stratejileri doğrulama teknikleri başlığı altında şu şekilde özetlemektedir:

- Üçgenleme; Araştırmada birden fazla veri kaynağı kullanılması
- Meslektaş incelemesi; araştırmacın yaptığı araştırmayı bir grup meslektaşıyla paylaşması ve görüşlerini alması
- Dış denetim; yapılan araştırmanın içinde olmayan biri ya da birilerinin verilerin doğruluğunu değerlendirmesi, bulguların, yorumların ve sonuçların verilerle desteklenip desteklenmediğini kontrol etmesi
- Araştırma sürecinin betimlenmesi; araştırmanın içinde olan kişilerin, ortamın ve araştırma aşamalarının ayrıntılı anlatılması.

Bu araştırmada çoklu bakış açısı geliştirebilmek için elde edilen bulguların geçerliğini ve güvenirliliğini sağlama noktasında karşılaşılabilecek problemleri önleyebilmek adına yukarıda sunulan ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda şu önlemler alınmıştır:

- Farklı veri kaynaklarından yararlanılarak veri çeşitlendirilmesi yapılmıştır.

- Araştırma sürecinde nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemleri birlikte kullanılarak tutarlı bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.
- Verilerin geçerliğini sağlamak için bulgular yansıtılırken hem olumlu hem olumsuz örneklere yer verilmiştir.
- Araştırma sürecinde yazılı form hâline getirilen ses kayıtlarının bazı bölümleri başka bir uzmana dinletilmiş ve kayıtların doğrulanması sağlanmıştır.
- Araştırmacının süreçte yaptığı tüm gözlemler yansıtıcı günlüğe kaydedilmiş ve yazılı form hâline getirilmiştir. Uygulama bittikten sonra bu yazılı formların doğru olup olmadığı iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.
- Geçerlik komitesinde yer alan üyelerin görüşleri dikkate alınarak eylem planlarında gerekli değişiklikler yapılmıştır.
- Verilerin toplanması ve analiz edilmesinde kayıtlar düzenli bir şekilde tutulmuştur.
- Verilerin analizi ve ulaşılan sonuçlar gözden geçirilmiş ve doğruluğu/yanlışığı kontrol edilmiştir.
- Araştırmanın birçok yönünün (betimlemelerin doğru olup olmadığı, araştırma soruları ve veriler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, verilerin yorumlanması ve analizi vb.) incelemesi için bağımsız bir araştırmacı sürece dâhil edilmiş yani bir dış denetleyici kullanılmıştır.
- Elde edilen bulgular sunulurken araştırmacının yorumları sürece yansıtılmamış, ilgili veri kaynaklarından ham veri şeklinde yani doğrudan alıntılarla ifade edilmiştir.
- Okuma-Anlama Testi'nde puanlama güvenilirliğini artırmak amacıyla on Türkçe öğretmenin görüşüne başvurularak puanlama anahtarı hazırlanmış ve puan verme işlemi iki alan uzmanı tarafından yapılarak aradaki puanlama güvenilirliği hesaplanmıştır.
- Öğrencilerin akıcı okumalarına ilişkin ses kayıtlarının değerlendirilmesi araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından yapılmış ve puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır.

- Verilerin içerik analizi araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından yapılmış ve görüş birliği-görüş ayrılığı formülünden yararlanılarak güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.
- İçerik analizi sonucunda ulaşılan tema, alt tema ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur.
- Araştırma soruları, yöntemi, bulguları, sonuçları ve bunlar arasındaki uyum bağımsız bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.
- Araştırmacı doğru ve güvenilir gözlemler yapabilmek için araştırma ortamında yeterince zaman geçirmiştir.
- Araştırmacı araştırma sürecindeki rolünü ayrıntılı olarak aktarmıştır.
- Araştırmaya katılan kişiler, araştırmanın yapıldığı ortam ve araştırma sürecinin aşamaları detaylı olarak sunulmuştur.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek eğer varsa farklı düşüncelere ve aykırı açıklamalara da yer verilerek sunulmuştur.



#### 4. BULGULAR VE YORUM

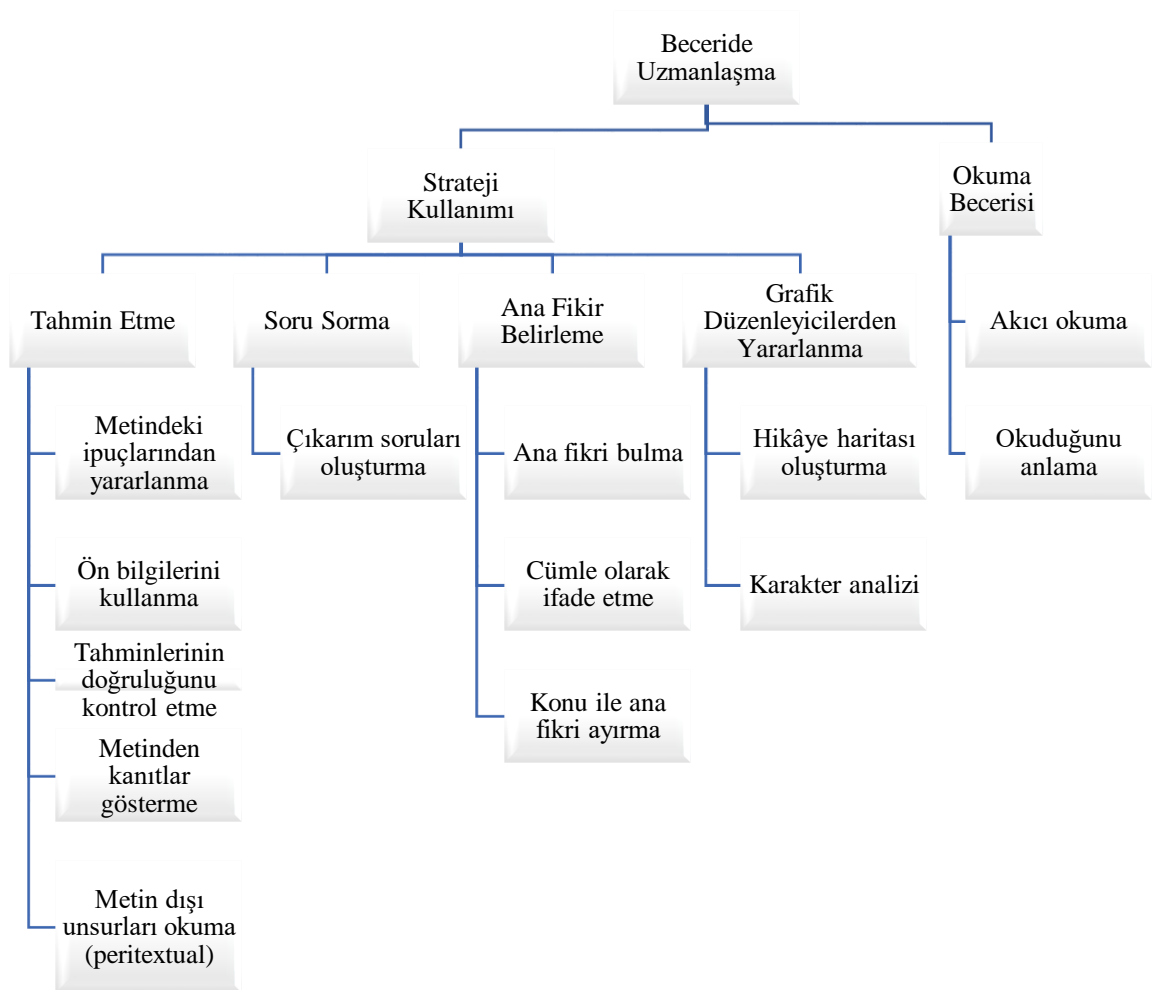
Bu bölümde; nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve alt problemlerinden hareketle içerik analizi yapılarak tablo ve örneklerle sunulmuştur. Bulgular, verilerin toplanması ve araştırma süreci dikkate alınarak kronolojik bir yapı içerisinde aktarılmıştır. Uygulama sürecini gerçekçi bir şekilde yansıtabilmek amacıyla araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, araştırmacı gözlem notlarından, öğrencilere ait çalışma kâğıtlarından, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler beceride uzmanlaşma ve bireysel kazanımlar şeklinde iki ana temaya; strateji kullanımı, okuma becerisi, bilişsel kazanımlar, duyuşsal ve sosyal kazanımlar şeklinde dört alt temaya ayrılmıştır. Bu tema ve alt temalar Tablo 8’de sunulmaktadır.

**Tablo 8.** Araştırmadaki Veriler Doğrultusunda Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Beceride Uzmanlaşma	Strateji Kullanımı	Tahmin Etme	<ul style="list-style-type: none"><li>Metindeki ipuçlarından yararlanma</li><li>Ön bilgilerini kullanma</li><li>Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme</li><li>Metinden kanıtlar gösterme</li><li>Metin dışı unsurları okuma (peritextual)</li></ul>
		Soru Oluşturma	<ul style="list-style-type: none"><li>Çıkarım soruları oluşturma</li></ul>
		Ana Fikir Belirleme	<ul style="list-style-type: none"><li>Ana fikri bulma</li><li>Cümle olarak ifade etme</li><li>Konu ile ana fikri ayırma</li></ul>
		Grafik Düzenleyicilerden Yararlanma	<ul style="list-style-type: none"><li>Hikâye haritası oluşturma</li><li>Karakter analiz formu kullanma</li></ul>
	Okuma Becerisi	Akıcı Okuma	<ul style="list-style-type: none"><li>Doğru okuma</li><li>Prozodik okuma</li></ul>
		Okuduğunu Anlama	<ul style="list-style-type: none"><li>Okuduğunu anlama düzeyleri</li></ul>
Bireysel Kazanımlar	Bilişsel Kazanımlar	Akıcı Okuma Becerilerinde Gelişim Okuduğunu Anlama Becerisinde Gelişim Kelime Hazinesinde Gelişim	<ul style="list-style-type: none"><li>Doğru okuma</li><li>Prozodik okuma</li><li>Okuma hatalarını düzeltme</li><li>Yeni kelimeler öğrenme</li></ul>
	Duyuşsal ve Sosyal Kazanımlar	Akran Desteği Alma Özgüven Kazanma Okuma Motivasyonu Kazanma	<ul style="list-style-type: none"><li>Grup çalışmalarını sevme/sevmeme</li><li>Sesli okuma korkusunu yenme</li><li>Kendi ifade etme ve sahne korkusunu yenme</li><li>Kitap okumayı sevme</li></ul>

#### 4.1. BECERİDE UZMANLAŞMA TEMASINA YÖNELİK ALT TEMA VE KATEGORİLER

“Beceride Uzmanlaşma” teması öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, araştırmacı gözlem notları, öğrenci çalışma kâğıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden hareketle oluşturulmuştur. “Beceride Uzmanlaşma” teması; strateji kullanımı ve okuma becerisi alt temaları ile tahmin etme, soru oluşturma, ana fikir belirleme, grafik düzenleyicilerden yararlanma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu tema ve kategoriler Şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2. Beceride Uzmanlaşma Temasına Yönelik Alt Tema ve Kategoriler

#### **4.1.1. Beceride Uzmanlaşma Teması Strateji Kullanımı Alt Temasına Yönelik Bulgular**

##### **4.1.1.1. Öğrencilerin Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular**

Öğrenciler, uygulama sürecinin başından itibaren okudukları metni daha iyi anlayabilmek için tahmin etme stratejisinden faydalanmışlardır. Araştırmacı, uygulama sürecinin ilk aşamalarında öğrencilere tahmin etme stratejisi hakkında bilgiler vermiş ve bu stratejinin nasıl kullanılacağına ilişkin sesli düşünme yoluyla model olmaya çalışmıştır. Aşağıda odak öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

##### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Odak öğrencilerden Ö1 ve Ö2, uygulama sürecinin ilk aşamalarında tahmin etme stratejisini kullanırken ipucu olarak sadece başlığı, görselleri ve özeti kullanmaktayken süreç ilerledikçe kitabın adından, kitabın içerisindeki görsellerden, kitabın ön ve arka kapağındaki unsurlardan, ön öğrenmelerinden ve yazar hakkında daha önceden sahip oldukları bilgilerden yararlanarak tahminlerde bulunmaya başlamışlardır. Ö1 ve Ö2'nin sürecin başında okuma sonrasında etkinlik kâğıdında yer alan ifadelerle katılıp katılmadıklarını belirleyebildikleri ancak metinden düşüncelerini destekleyecek kanıtlar bulmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Sürecin sonuna doğru bu durumun gelişme gösterdiği, Ö1 ve Ö2'nin okuma sonrasında yaptıkları tahminleri destekleyecek kanıtları metinden kolay bir şekilde bulmaya başladıkları ve stratejiyi bağımsız şekilde kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

*Bugün öğretmenimiz yeni bir metin getirdi. Metnin ismi Parbat Dağının Esrarı. Tahmin çalışması yaparken görsellerden, başlıktan ve özeten yararlandım sadece. Tahmin çalışmasında kanıt bulmakta biraz zorlandım ve öğretmenimizden yardım istedim (Ö1, 03.11.2021).*

*Bugün "La Fonten Orman Mahkemesinde" metnini okumaya başladık. Bu metnin görsellerini incelerken çok heyecanlandım ve görselleri çok beğendim. Bu metnin görsellerini incelemek benim metni ve karakterleri daha iyi anlamamı sağladı. Tahmin çalışmasında bu hafta daha iyi olduğumu düşünüyorum. Metinden kanıt bulmakta eskisi kadar zorlanmadım (Ö1, 07.12.2021).*

*Bugün öğretmenimiz yeni bir metin getirdi. Adı "Müzik Satan Çocuklar." Bu metni çok beğendim. Öğretmenimiz akıllı tahtadan bize kitabı ve görsellerini gösterdi. Görselleri incelemek bana çok faydalı oldu. Görsellerin yardımıyla metin içeriği hakkında bilgi sahibi oldum ve okuduklarımı daha iyi anladım.*

*Tahmin çalışması yaparken bu hafta çok zorlanmadım. Kanıtları metinden hemen bulabildim (Ö1, 21.12.2021).*

*Bugün yeni bir metne geçtik. Yeni metinde her zamanki gibi önce tahmin çalışması yaptık. Metnin başlığını, özetini ve görsellerini inceledim. Sonrasında tahminlerde bulundum. Öğretmenimiz model okuma yaptı. Ben tahmin çalışması yaparken aslında biraz zorlanıyorum. Görsellere, başlığa ve özete bakarak tahminler yapabiliyorum fakat kanıt bulup yazmakta iyi değilim, zorlanıyorum (Ö2, 03.11.2021).*

*Bugün “La Fonten Orman Mahkemesinde” metnine geçtik. Önce tahmin etme stratejisini uyguladık. Öğretmenimiz akıllı tahtadan kitabın ön ve arka kapağını, görselleri gösterdi. Ben görselleri, kitabın adını, ön ve arka kapağını öğretmenimizi dinleyerek iyi bir şekilde inceledim ve tahmin çalışması kağıdını kolayca doldurabildim. Görselleri incelemek çok eğlenceliydi ve görseller sayesinde metni daha iyi anladığımı düşünüyorum. Ayrıca bugün yeni bir yazar öğrendik. Adı Yalvaç Ural. Bu yazarın başka kitabını da işleyeceğiz öğretmenimiz öyle söyledi. Sınıf kitaplığımızda başka kitapları da varmış ben hemen alıp okuyacağım (Ö2, 07.12.2021).*

*Bugün “Müzik Satan Çocuklar” metnine geçtik. Bu metin şu ana kadar okuduğumuz metinlerin en güzeliydi. Bugün görselleri incelerken çok mutlu oldum. Görseller benim metni daha iyi anlamama sağlıyor. Bu hafta tahmin çalışması yaparken görselleri, başlığı, kitabın özetini ve ön bilgilerimi kullandım. Ayrıca Yalvaç Ural’ın kitaplarını da okuduğum için yazar hakkında bilgim vardı ve öğretmenimize de söyledim. Bugün tahmin çalışması yaparken hiç zorlanmadım. Kanıtları kolayca bulabildim. Öğretmenimiz bana aferin dedi ve ben çok mutluyum (Ö2, 21.12.2021).*

Ö1 ve Ö2 yapılan görüşmelerde tahmin etme stratejisine yönelik görüşlerini de şu şekilde aktarmaktadır:

*Tahmin etme stratejisinin etkinliklerini daha çok sevdim. Bu etkinlikte diğerlerine göre daha iyi olduğumu düşünüyorum ve o yüzden de yaparken çok keyif aldım (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Tahmin etme stratejisinde kapağa, başlığa bakarak içeriğin ne olabileceğine dair tahminlerde bulunuyorduk. Görselleri inceliyorduk ve ben görsellere bakarak metnin içeriğini daha iyi anladım. Görseller benim metni daha iyi anlamama yardım etti. Arka kapaktaki özet, metni ve karakterleri daha iyi anlamama sağladı (Ö2, YYG, 05.01.2022).*

Yukarıdaki alıntılar, iyi performans gösteren odak öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanırken sürecin başında sınırlı ipuçlarından yararlandıkları ancak bu durumun uygulama süreci ilerledikçe gelişme gösterdiği ve öğrencilerin yararlandıkları ipuçlarındaki çeşitliliğin artmaya başladığı, öğrencilerin sürecin sonuna doğru tahmin etme stratejisini kullanırken daha az zorlandıkları ve bilinçli bir şekilde kullanmaya başladıkları bulgularını ortaya koymaktadır. Ayrıca tahmin etme stratejisinin Ö1 ve Ö2’nin okudukları metni ve karakterleri daha iyi anlamalarına yardım ettiği ve öğrencilerin bu etkinliklerden keyif aldıkları da görülmektedir.

### ***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Odak öğrencilerden Ö3 ve Ö4, uygulama sürecinin başında tahminlerde bulunurken ipucu olarak metnin başlığından ve kısa özetinden yararlanmışlardır. Bu öğrenciler okuma esnasında ileriye yönelik tahminlerde bulunmuş ve okuma sonrasında etkinlik kâğıdında yer alan ifadelerle katılıp katılmadıklarını kolayca belirleyebilmişlerdir. Ancak diğer öğrencilerin zorlandığı gibi orta performans gösteren bu öğrenciler de metinden düşüncelerini destekleyecek kanıt bulmakta zorlanmışlardır. Sürecin sonuna doğru bu odak öğrencilerin okuma öncesinde tahmin yaparken kitabın adından, kitabın içerisindeki görsellerden, kitabın ön ve arka kapağındaki unsurlardan, önceki bilgilerinden yararlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler ayrıca sürecin başında metinden kanıt bulmakta zorlandıklarını ifade ederken sürecin sonuna doğru metinden kanıt bulmakta eskisi kadar zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde aktarılmıştır:

*Bugün yeni bir metne başladık. İlk önce tahmin çalışması yaptık. Tahmin çalışması yaparken aslında kanıt bulmakta çok zorlandım (Ö3, 03.11.2021).*

*Bugün yeni bir metne geçtik ve metninle ilgili tahmin etme çalışması yaptık. Metnin adı "La Fonten Orman Mahkemesinde." Kitabın bütün görsellerini inceledik ve görselleri incelemek çok eğlenceliydi. Tahmin yaparken başlığı, görselleri ve özeti kullanabildim. Ben tahmin çalışmasında artık daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bugün kanıt bulurken çok zorlanmadım (Ö3, 07.12.2021).*

*Bugün görselleri inceledik ve tahmin çalışması yaptık. Görselleri incelemek çok keyifliydi. Tahmin çalışması yaparken eskisi kadar zorlanmıyorum çünkü bir sürü etkinlik yaptık. Bence artık daha iyiyim. Görseller sayesinde okuduğumuz metni daha iyi anlıyorum. Artık kanıt bulmakta da zorlanmıyorum. Bugün metinden kanıtları kolay bir şekilde bulabildim (Ö3, 21.12.2021).*

*Tahmin etme stratejisini çok sevdim. Görselleri ve başlığı incelemek, kitabın kapağına bakmak, arka kapağındaki özeti okumak ve tahminlerde bulunmak benim için çok eğlenceliydi. Artık kitabın arkasındaki özeti okuyorum ve düşünüyorum. Bu da benim metnin içeriğini tahmin etmeme yardımcı oluyor. Yaptığımız etkinlikler, okuduğum metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmama ve metni daha iyi anlamama yardımcı oldu (Ö3, YYG, 05.01.2022).*

*Yeni bir metne başladık. Metnin adı "Parbat Dağının Esrarı." Tahmin çalışması yaparken zorlandım ve zorlandığının farkındayım. Metnin içerisinden kanıt bulmak bana zor geldi (Ö4, 03.11.2021).*

*Bugün "La Fonten Orman Mahkemesinde" kitabının görsellerini inceledik. Öğretmenimiz görselleri akıllı tahtadan bize gösterdi. Görselleri incelemek ve tahmin yapmak çok keyifliydi. Ben görseller sayesinde metni daha iyi anlayabildim. Bugün kanıt bulmada eskisi kadar zorlanmadığımı fark ettim (Ö4, 07.12.2021).*

*Yeni geçtiğimiz metnin adı "Müzik Satan Çocuklar." Muhteşem bir metindi ve ben çok beğendim. Okuma öncesi tahmin çalışmasında bugün daha iyi olduğumu düşünüyorum. İncelediğimiz görseller sayesinde metni daha iyi anlayabildim. Tahmin çalışmaları beni çok heyecanlandırıyor. Çünkü tahminlerimin doğru çıkıp çıkmayacağını merak ediyorum. Başta yaptığımız tahmin çalışmalarında çok iyi*

*değildim. Sadece başlığı ve öğretmenimizin verdiği özeti kullanarak tahmin yapabiliyordum. Ama şimdi görselleri, kitabın kapağını, önceki bilgilerimi de kullanarak konuya dair tahminler yapabiliyorum. Ayrıca kanıtları bulurken de eskisi kadar zorlanmıyorum ve parmak kaldırabiliyorum (Ö4, 21.12.2021).*

*Ben en çok tahmin etme etkinliklerini sevdim ve keyif aldım. İlk başlarda bu etkinlikleri yaparken biraz zorlanıyordum ama öğrendikçe kolay bir şekilde yapabilmeye başladım. Tahmin etme stratejisinde en zorlandığım bölüm ise metinden kanıt bulmaktı. Ama son metinlerde kanıtları çok kolay bulabildim (Ö4, YYG, 06.01.2022).*

Yukarıda aktarılan alıntılar, orta performans gösteren odak öğrencilerin de tahmin etme stratejisini kullanırken sürecin başında sınırlı ipuçlarından yararlandığını ancak sürecin ilerlemesiyle beraber bu durumun değiştiğini ve öğrencilerin yararlandıkları ipuçlarının sayısında artış olduğu bulgusunu ortaya koymaktadır. Orta performans gösteren öğrencilerin de sürecin ilerlemesiyle beraber tahmin etme stratejisini daha bilinçli bir şekilde kullanmaya başladıkları, tahmin etme çalışmalarından keyif aldıkları ve bu stratejinin öğrencilerin okudukları metni daha iyi bir şekilde anlamalarına yardımcı olduğu görülmektedir.

#### ***Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Zayıf performans gösteren odak öğrencilerden Ö5 ve Ö6, uygulama sürecinin başında tahmin etme stratejini kullanırken diğer arkadaşlarına göre daha fazla zorlanmışlardır. Sürecin başında tahminlerde bulunurken çoğu zaman sessiz kalmışlar sadece araştırmacı düşüncelerini öğrenmek istediğinde söz hakkı alıp konuşmuşlardır. Zayıf performans gösteren bu öğrencilerin uygulama sürecinin ilk aşamalarında metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmak için sadece metnin başlığından yararlandıkları, okuma sonrasında etkinlik kâğıdında yer alan ifadelere katılıp katılmadıklarını belirleyebildikleri ancak düşüncelerine metinden kanıt bulma kısmında zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ö5 ve Ö6 kodlu öğrenciler, tahmin etme stratejini kullanırken hangi ipuçlarından yararlanacaklarını bilmediği için sürecin başında tahmin etme stratejisini kullanırken sınıftaki diğer arkadaşlarına göre daha fazla sıkıntı yaşamış ve araştırmacının bireysel desteğine daha çok ihtiyaç duymuşlardır. Uygulama sürecinin sonuna doğru ise zayıf performans gösteren öğrencilerin tahminlerde bulunmak için ipucu olarak kitabın adından, kitabın içerisindeki görsellerden, kitabın ön ve arka kapağındaki unsurlardan yararlandığı gözlemlenmiştir. Ancak bu öğrencilerin, okuma sonrasında etkinlik kâğıdındaki ifadelerle yönelik metinden düşüncelerini destekleyecek kanıtlar bulma kısmında gelişme gösterecekler de hâlâ bireysel olarak

desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde aktarılmıştır:

*Bugün yeni bir metne geçtik. Öğretmenimiz önce görselleri gösterdi ve görselleri inceledik. Ben görselleri inceleyebiliyorum ama metinden kanıt bulamıyorum. Öğretmenimizden yardım istedim ve bu sayede biraz daha kolay oldu etkinliği yapmak (Ö5, 21.12.2021).*

*Bugün tahmin çalışması yaparken çok zorlandım. Metinden kanıt bulamadım ve öğretmenden yardım istedim (Ö6, 03.11.2021).*

*Bugün öğretmen “La Fonten Orman Mahkemesinde” metnini getirdi. Tahmin yapmak için kitabın içindeki görselleri inceledik ve özeti okuduk. Ben görselleri inceleyip tahminler yaptım. Metinden kanıt bulmakta yine çok zorlandım ve grup arkadaşım bana yardım etti (Ö6, 21.12.2021).*

*Tahmin etme stratejisini ben yeni öğrendim. Görselleri incelerken çok keyif aldım. Görseller sayesinde metindeki olaylar biraz aklımda kaldı. Ancak tahminlerimle ilgili kanıt bulmakta çok zorlanıyordum, metinde yer alan cümleleri bulamıyordum (Ö6, YYG, 06.01.2022).*

Yukarıdaki alıntılar, zayıf performans gösteren odak öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanırken daha fazla zorlandığı ve araştırmacının desteğine diğer arkadaşlarından daha fazla ihtiyaç duyduğu bulgularını destekler niteliktedir. Bu öğrencilerin sürecin başında sadece başlıktan yararlanarak tahminlerde bulunduğu gözlemlenirken sürecin sonuna doğru ise hangi ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunacaklarına ilişkin farkındalık kazandıkları ve tahmin yaparken çeşitli ipuçlarını kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Elde edilen yukarıdaki bulgulardan hareketle odak öğrencilerin, uygulama sürecinin başında metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunurken sınırlı ipuçlarından yararlanmakta olduğu görülmektedir. Ancak sürecin sonuna doğru odak öğrencilerin hepsinin, tahmin etme stratejisini kullanırken daha fazla ipucundan yararlanmaya başladığı gözlemlenmiştir. Yararlanılan ipuçlarındaki bu artışın, öğrencilerin stratejiyi kullanma konusunda tecrübe kazanmalarına ve tecrübelerinin artmasıyla birlikte stratejiyi etkili bir biçimde kullanma düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülebilir.

06.10.2021 tarihindeki Türkçe dersinde işlenen “Güvercin” isimli metnin okuma öncesinde yapılan tahmin çalışmasında odak öğrenciler ve araştırmacı arasında şu konuşmalar geçmiştir:

***Araştırmacı:** Bugün yapacağımız ilk etkinlik, okuduklarımızı daha iyi anlamlandırmamıza yardımcı olacak bir stratejiye yönelik. Tahmin etme stratejisi. Bu strateji sayesinde okuyacağımız metnin içeriği hakkında düşünüyoruz. Ben, bir metni ya da kitabı okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra bazı tahminler yapıyorum. Tahminlerimi yaparken de birtakım ipuçlarından faydalaniyorum.*

*Örneğin metnin başlığı, görseller, yazar hakkında bildiklerim, metnin türü ve konuyla ilgili sahip olduğum ön bilgilerimden yararlanarak tahminler yaparım.*

(...)

**Araştırmacı:** *Şimdi size dağıttığım etkinlik kağıdına bakıyorsunuz. Bu etkinlik kağıdında üç bölüm var. İfadeler bölümüne bakalım. Bu ifadelere ilişkin okuma öncesi ve sonrasında tahminlerde bulunacağız. Etkinlik kağıdının en üst bölümünde metnin başlığı, kısa bir özeti ve yazarının kim olduğu hakkında bilgiler verilmiş. Tahminde bulunurken bu ipuçlarından yararlanabilirsiniz. Dikkat etmeniz gereken en önemli nokta ise okuma sonrasında metinden yaptığınız tahminlerin gerekçesini açıklayan kanıtlar bulmak. Kimler tahminde bulunmak ister?*

**Ö1:** *Öğretmenim, bu metnin başlığı “Güvercin.” Bence metinde iki güvercinin arkadaşlığı, dostluğu anlatılıyor olabilir.*

**Araştırmacı:** *Arkadaşınız tahminde bulunurken ipucu olarak başlığı kullandı. Güzel bir tahminde bulundu. Başka fikri olan var mı?*

**Ö2:** *Öğretmenim, bence bir avcı var ve güvercinleri yakalayıp yemek istiyor. Güvercinler de yakalanmamak için kaçıyorlar ama sonunda yakalanıp ölüyorlar.*

**Araştırmacı:** *Evet, güzel bir tahminde buldun. Bu tahmini yaparken hangi ipucunu kullandın?*

**Ö2:** *Öğretmenim, kâğıttaki özeti okudum ben. Orada bir avcının kuşları avlamak istediği yazıyordu.*

**Araştırmacı:** *Çok güzel, arkadaşınız ipucu olarak vermiş olduğum kısa özeti kullandığını söyledi.*

(...)

**Araştırmacı:** *Tamam çocuklar, şimdi metnimizi okumaya başlıyoruz. Lütfen beni dikkatli bir şekilde dinleyin. Metni okurken kâğıttaki ifadeleri ve tahminlerinizi düşünün. Okuma sonrasında yaptığımız tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol edeceğiz. Bakalım kimlerin tahmini doğru çıkacak. Ayrıca tahminlerimiz metinden kanıtlar bulmayı unutmayalım.*

Yukarıda geçen konuşmalardan hareketle odak öğrencilerden Ö1 ve Ö2'nin araştırma sürecinin başında tahminlerde bulunurken ipucu olarak başlık ve özeti kullandığı görülmektedir. Araştırmacı, süreçte öğrencilerin düşüncelerini korkmadan ifade edebilmelerini sağlamak için tahmin etme stratejisini doğru kullananlara sözel pekiştireçler (Aferin, çok güzel, güzel bir tahminde buldun vb.) kullanmıştır. Sınıftaki diğer öğrenciler de düşüncelerini söylemek için söz hakkı istemiş ve stratejiyi kullanma konusunda istekli davranmışlardır.

20.10.2021 tarihindeki Türkçe dersinde “Balık Adamlar” isimli metne yönelik tahmin çalışması yapılırken araştırmacı ve öğrenciler arasında şu konuşmalar geçmiştir:

**Araştırmacı:** *Çocuklar daha önce deniz altını ve orada yaşayan canlıları anlatan bir kitap okudunuz mu ya da bir film izlediniz mi?*

**Ö2:** *Evet öğretmenim, geçen seneki sınıf öğretmenimiz bize “Kayıp Balık Nemo” isimli bir film izletmişti. Ben çok beğenmiştim. Balık Adamlar metni de bence denizin altındaki canlıların yaşamını anlatıyor.*



**Ö10:** Öğretmenim, ben Küçük Kara Balık'ı okumuştum. Orada etrafını merak eden balığın annesinin yanından ayrıлып yeni maceralar yaşamayı anlatılıyordu. Çok beğenmişim.

**Araştırmacı:** Çok güzel çocuklar. Bugün sizinle “Balık Adamlar” metnini işleyeceğiz. Ekranda yer alan bazı görseller var. Bu görselleri incelemenizi ve metnin içeriğine yönelik tahminler yapmanızı istiyorum. Kim söz hakkı almak ister?

**Ö1:** Öğretmenim, bir tane beyaz balık var, bir tane de sarı balık. İki tane de balık adam var. Balıklardan biri üzgün bakıyor. Bir balık adamın elinde kamera var. Balıkları çekiyor. Bence burada balık adamların kendilerini çekmesinden korkan balıkların kaçması anlatılıyor olabilir.

**Araştırmacı:** Güzel, teşekkür ederim. Başka tahminde bulunmak isteyen var mı?

**Ö4:** Öğretmenim, bence balık adamlardan korkan bir balık var ve arkadaşı olan diğer balık o korkmasın diye ona yardım edecek. İki balığın yaşadıkları maceraları anlatıyor bence.

**Araştırmacı:** Teşekkürler çocuklar. Aferin size. Çok güzel tahminlerde buldunuz. Peki tahminlerde bulunurken hangi ipuçlarından yararlandınız?

**Ö2:** Öğretmenim, ben daha önceki bilgilerimi kullandım.

**Araştırmacı:** Çok güzel, başka söz hakkı almak isteyen var mı?

**Ö10:** Öğretmenim, ben de daha önceki bilgilerimden yararlandım.

**Ö1:** Öğretmenim, ben tahmin yaparken görselleri inceledim.

**Araştırmacı:** Aferin size çocuklar. Ö4, sen tahmin yaparken hangi ipucunu kullandın?

**Ö4:** Ben tahmin kağıdındaki özeti okudum öğretmenim. Orada verilen özetten yararlanarak tahminde buldum.

**Araştırmacı:** Şöyle toparlayacak olursak çocuklar, Ö2 ve Ö10 tahmin yaparken ön bilgilerini kullandı. Ö2, daha önceden bu konuyla ilgili bir film izlediğini, Ö10 ise bir kitap okuduğunu belirtti. Ö1, tahmin yaparken metne ait görsellerden yararlanırken Ö4 ise özeti okuyarak tahminde bulundu. Aferin size. Görüyorum ki bu arkadaşlarımız gelişigüzel tahminler yapmak yerine metni düşünerek ve ipuçlarını kullanarak tahminler yaptılar. Gördünüz mü bir metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmak istediğimizde bize yardımcı olacak pek çok ipucu var.

**Öğrenciler:** (Bağırarak) Evet öğretmenim.

21.12.2021 tarihindeki Türkçe dersinde ise araştırmacı “Müzik Satan Çocuklar” isimli metne yönelik tahmin çalışması kağıdını dağıttıktan sonra öğrencilerden okuma öncesi tahminlerini yapmalarını istemiştir. Daha sonra “Müzik Satan Çocuklar” kitabının içerisinde yer alan görselleri, kitabın ön ve arka kapağının fotoğraflarını akıllı tahta üzerinden yansıtmış ve dikkatli bir şekilde incelemelerini istemiştir. Bu derste öğrencilere bir kitabı okumaya başlamadan önce tahminler yaparken kitaba ait dış unsurlardan (kitabın adı, kitap kapağındaki ve içerisindeki görseller, yazar vb.) da ipucu olarak faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Aşağıda o günkü derste öğrenciler ile araştırmacı arasında geçen konuşmalara yer verilmektedir.

**Araştırmacı:** Bugün yeni bir metne geçiyoruz çocuklar. Size daha önce tahmin etme stratejisiyle ilgili öğrettiklerimi düşünerek tahminlerde bulunmanızı istiyorum. İlk kim söz hakkı almak ister? (Sınıftaki öğrencilerin çoğu söz hakkı almak istiyor.)

**Ö3:** Öğretmenim, kitabın adı Müzik Satan Çocuklar. Kitabın kapağında iki çocuk görüyoruz. Bunlar kahramanlar. Birinin elinde klarnet var. Diğeri ise masaya başını yaslamış ve önünde keman var. Burada müzik yapan iki arkadaştan bahsediyor. Bu çocuklar sokaklarda müzik yaparak para kazanıyorlar bence.

**Araştırmacı:** Başka tahminde bulunmak isteyen var mı? Ö6, sen neler söylemek istersin?

**Ö6:** Öğretmenim, bence bu çocuklar çok fakir. Sokaklarda müzik yapıyorlar ama kimse onları dinlemiyor. Bu yüzden de çok üzülüyorlar. Zaten kitabın adı da Müzik Satan Çocuklar. Yani bu çocuklar sokaktaki insanlara müzik satmak istiyorlar.

**Araştırmacı:** Peki. Başka fikri olan var mı?

**Ö1:** Öğretmenim, ben yazarla ilgili bir şey söyleyebilir miyim?

**Araştırmacı:** Evet.

**Ö2:** Ben Yalvaç Ural'ı biliyorum. Çocuklar için hikâyeler yazıyor. Sınıf kitaplığımızda sizin okumamız için bıraktığınız iki tane kitabı vardı. Ben onları okudum ve çok sevdim. Bu hikâyede bence kimsesi olmayan iki arkadaşın müzik yaparak birlikte para kazanmasını ve zorluklarla mücadele etmesini anlatılıyor.

**Ö1:** Bende Yalvaç Ural'ı biliyorum öğretmenim. Ödülleri olan bir yazar. Arka kapakta da yazıyordu. Zaten siz de anlatmıştınız bize önceki metinde. Ben Mavi Eşek Postlu Aslan ve Anadolu Efsaneleri kitaplarını okumuştum bu sene. Çok güzeldi. Bence bu öyküde çok güzeldir. Konusuyla ilgili tahminimse kapakta iki çocuk var ve bunlar karakterler. Bu iki çocuk kardeş olabilir. Sokaklarda müzik yaparak para kazanıyorlar. Belki sonra biri gelip onları dinliyor ve zengin oluyor olabilirler.

**Araştırmacı:** Çok güzel çocuklar. Etkinliklerimiz sona ererken yaptığınız tahminlerde daha fazla ipucundan yararlanmanız beni çok mutlu etti. Aferin hepinize.

Sınıf ortamında geçen yukarıdaki konuşma örneklerinde de görüldüğü gibi, öğrenciler tahmin etme stratejisini kullanırken sürecin son aşamalarında daha fazla ipucundan yararlanmaya başlamıştır. Ayrıca öğrenciler süreç ilerledikçe hangi ipuçlarından faydalandıklarını da açıklamaya başlamıştır. Bu durum, öğrencilerin tahminlerini gelişigüzel bir biçimde yapmadıkları ve stratejiyi daha bilinçli bir şekilde kullanmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Odak öğrencilerden Ö1 ve Ö2'nin tahmin yaparken yazar hakkında daha önceden sahip oldukları ön bilgileri, kitabın ön ve arka kapağındaki unsurları kullanması da bu yorumu destekler niteliktedir. Uygulama sürecinin başında araştırmacı yönlendirici ifadeler ve sorularla stratejiyi kullanma konusunda öğrencilere destek sağlarken sonlara doğru bu destek azalmış, öğrencilerin büyük çoğunluğu stratejiyi bağımsız ve bilinçli bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin tahmin etme stratejisini desteğe ihtiyaç duymadan kullanma düzeylerinin geliştiği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmacı, sürecin sonunda öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanmalarına ilişkin gözlemlerini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Bugünkü tahmin çalışmasında öğrencilerin büyük bir kısmının tahmin etme stratejisini kullanırken artık benim desteğime ihtiyaç duymadığını ve düşüncelerine metinden kanıt bulmakta zorlanmadığını gözlemledim. Kitabın ön ve arka kapağını, içerisindeki görselleri incelerken çocuklar çok aktifti. Görselleri incelerken bir yandan öğrencilerin fikirlerini aldım bir yandan da metni okudum. Bu çok etkili oldu. Çocuklar, tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeye ve karakterleri anlamaya başladı. Sürecin başına göre tahmin etme stratejisini kullanırken daha fazla ipucundan yararlanıyorlardı artık. Bu durum beni çok mutlu etti (YG, 21.12.2021).

### ***Diğer öğrencilerde görünüm:***

Tahmin etme hem okuma öncesinde hem de okuma sonrasında kullanılabilen bir stratejidir. Araştırmada, öğrencilerin etkinlik kâğıdındaki ifadelerle ilişkin okuma öncesinde ve sonrasında tahminler yaparken genellikle zorlanmadığı ancak yaptıkları tahminlere ilişkin metnin içerisinde kanıt bulma kısmında zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu durum diğer öğrencilerin günlüklerine ise şu şekilde yansımıştır:

*Bugün yeni bir metne geçtik. Öncelikle tahmin çalışması yaptık. Tahmin çalışmaları çok eğlenceli ama metinden kanıt bulma bölümünde biraz zorlanıyorum (Ö8, 23.11.2021).*

*Bugün yeni bir metne geçtiğimiz için çok heyecanlandım. Okuma öncesi tahmin çalışması yaptık. Bu etkinlikte okuma öncesinde kâğıttaki ifadelerle ilgili tahmin yaparken hiç zorlanmadım ama okuma sonrasında metinden kanıt bulmakta biraz zorlandım. Metnin görsellerini incelemeyi çok sevdim. Görselleri incelerken yaptığım bir tahminim yanlış çıktı (Ö9, 03.11.2021).*

*Öğretmenimiz bize tahmin çalışması kâğıdı dağıttı. Okuma öncesi tahmin yaparken zorlanmadım. Ama okuma sonrasında metinden kanıt bulmakta çok zorlandığımı fark ettim (Ö12, 23.11.2021).*

*Bugün okulda okuma öncesi tahmin çalışması yaparken kitabın görsellerini inceledik. Görseller sayesinde metni okumadan bilgi sahibi olduk. Görseller metindeki karakterleri de tanımama yardım etti. Tahmin yaparken kitabın adını, görselleri, ön bilgilerimizi kullandık. Ben tahmin çalışmasında okuma sonrasında biraz zorlandım. Çünkü kanıt bulamıyordum. Ama grup arkadaşım bana yardım etti ve etkinlik güzel geçti (Ö15, 07.12.2021).*

Araştırmacı ise, öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin gözlemlerini günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır:

*Bugün okuma tiyatrosu etkinliklerinde “Balık Adamlar” metnine başladık. Derse girdiğimde çocukların merakla yeni etkinlikleri beklediklerini fark ettim ve işleyeceğimiz metni kısaca tanıttım. Tahmin etmeye yönelik etkinliği geçen haftadan bildikleri için öğrencilerden “Öğretmenim tahmin yapacak mıyız?” soruları gelmeye başlamıştı. Bu durum beni çok mutlu etti. Metne ait olan görselleri akıllı tahta üzerinden yansıttım ve dikkatle incelemelerini istedim. Okuyacağımız metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik sorular yönelttim. Bugün tahmin etme konusunda çocuklar daha iyiydi. Okuma öncesinde sorduğum sorulara ön bilgilerini kullanarak cevap veren öğrenciler vardı. Bu hafta tahmin yaparken öğrencilerin büyük çoğunluğunun başlığı, özeti, metne ait görselleri ve*

*ön bilgileri ipucu olarak kullanabildiğini gözlemledim. Okuma öncesinde ve sonrasında etkinlik kağıdındaki ifadelerle ilgili tahmin yaparken öğrenciler çok zorlanmadı. Ancak düşüncelerini bir gerekçeye dayandırıp açıklama ve metinden kanıt bulma kısmında sınıfın büyük bir kısmı hâlâ zorlanıyor. Özellikle okuması zayıf olan öğrenciler benim ya da iyi olan arkadaşlarının yardımına ihtiyaç duyuyor. (AG, 20.10.2021)*

Elde edilen bu bulguların ışığında öğrencilerin tahmin etme stratejisine yönelik etkinliklerden keyif aldıklarını ve bu stratejinin yardımıyla okuduklarını daha iyi anlamlandırabildiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca tahmin etme stratejisinin diğer öğretilen stratejilere göre öğrenciler tarafından daha kolay benimsendiği ve sürecin sonuna doğru öğrencilerin strateji kullanımını içselleştirmeye başladıkları da söylenebilir.

#### **4.1.1.2. Öğrencilerin Soru Oluşturma Stratejisini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerden bir diğeri olan soru oluşturma stratejisinin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığına yönelik bulgular, uygulama süreci içerisinde araştırmacı tarafından tutulan ayrıntılı gözlem notları, öğrencilerin soru oluşturmaya ilişkin çalışma kâğıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile odak öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarından elde edilen veriler ışığında incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde sınıfta geçen konuşmalara ilişkin araştırmacı tarafından detaylı notlar tutulmuş ve bu notlardan elde edilen veriler de öğrencilerin soru oluşturma stratejisini kullanma durumlarını yansıtmak için kullanılmıştır. Aşağıda odak öğrencilerin soru oluşturma stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

#### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Odak öğrencilerden Ö1 ve Ö2'nin, uygulama sürecinin ilk aşamalarında soru türleri hakkında fikir sahibi olmadıkları, açık ve çıkarım sorularını nasıl oluşturabilecekleri konusunda araştırmacı desteğine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Süreç ilerledikçe iyi performans gösteren bu öğrencilerin soru türlerini öğrendikleri, açık soruları kolay bir şekilde oluşturabildikleri ancak çıkarım sorularında hâlâ biraz zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Süreç içerisinde bu destek azalmış ve araştırmacı öğrencilere soru oluştururken sadece rehber olmaya çalışmıştır. Sürecin sonunda ise her iki öğrencinin de soru oluşturma stratejisini bağımsız ve bilinçli bir şekilde kullanmaya

başladıkları, okunan metinle ilgili açık ve çıkarım soruları oluşturabildikleri, oluşturdukları soru cümlelerinin anlamsal açıdan düşük olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin günlüklerine ve yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

*Bugün öğretmenimiz bize soru türlerini anlattı. Daha sonra Karagöz ile Hacivat metniyle ilgili açık ve çıkarım soruları oluşturmamız için kâğıt dağıttı. Açık soruları oluştururken zorlanmadım. Çıkarım soruları oluştururken çok zorlandım. Öğretmenimiz bana çıkarım soruları oluştururken yardım etti ama yine de çıkarım soruları oluşturmak bana zor geldi (Ö1, 26.11.2021).*

*Bugün öğretmenimiz bize soru oluşturma etkinliği dağıttı. Soru oluşturma etkinliğini yaparken keyif aldım. Çıkarım soruları oluşturmakta hâlâ biraz zorlanıyorum ama eskisi kadar değil. Açık soruları yazmakta iyi olduğumu düşünüyorum. Bence çıkarım sorularında biraz daha gelişmem gerekiyor (Ö1, 24.12.2021).*

*Soru oluşturmada biraz zorlandım. Açık soruları kolayca oluşturabildim ama çıkarım sorularını oluşturmakta çok zorlandım (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Bugün öğretmenimiz bize soru oluşturma stratejisini öğretti. Soru türleri hakkında bilgi verdi. Soru türlerinin açık sorular ve çıkarım soruları olmak üzere ikiye ayrıldığını öğrendim. Sonra öğretmenimiz bize soru oluşturmamız için etkinlik kâğıdı dağıttı. Çıkarım sorularında biraz zorlandım. Ama öğretmenimiz yardım etti. Kavrayınca bütün çıkarım sorularını doğru yapabildim (Ö2, 26.11.2021).*

*Soru oluşturma stratejisinde çok zorlandım. Çünkü çıkarım sorularını oluşturmak açık sorulardan daha zordu. Açık soruları oluştururken zorlanmadım. Sadece en son metinde biraz zorlandım. Fakat çıkarım soruları oluştururken bütün metinlerde zorlandım. Pek çıkarım soruları soramıyordum (Ö2, YYG, 05.01.2022).*

Yukarıdaki alıntılar da iyi performans gösteren odak öğrencilerin sürecin başında soru türleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve çıkarım soruları oluşturmakta zorlandıklarını fakat sürecin ilerlemesiyle beraber soru oluşturma becerilerinin gelişim gösterdiğini destekler niteliktedir.

### ***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Odak öğrencilerden Ö3 ve Ö4'ün uygulama öncesinde soru oluşturma stratejisi ve soru türleri hakkında bilgi sahibi olmadığı gözlemlenmiştir. Orta performansa sahip olan bu öğrenciler soru oluşturma stratejisini ve soru türlerini öğrendikten sonra açık soruları kolayca oluşturabildiklerini ancak çıkarım sorularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö3'ün, uygulama süreci sona ererken açık ve çıkarım soruları oluşturmada araştırmacı desteğine daha az ihtiyaç duyduğu ve stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanmaya başladığı gözlemlenirken Ö4'ün ise açık soruları kolay bir şekilde oluşturabildiği ancak çıkarım sorularında istenilen düzeyde performans gösteremediği ve araştırmacı desteğine ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Sürecin başında her iki öğrencinin de oluşturduğu soru cümlelerinin anlamsal açıdan düşük olduğu görülmüş ve araştırmacının uyarıları

doğrultusunda uygulama süreci sona ererken oluşturulan soru cümlelerindeki anlamsal düşüklüğün azaldığı görülmüştür. Ö3 ve Ö4, soru oluşturma stratejisini kullanma durumlarını ve bu stratejiye yönelik düşüncelerini günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde ifade etmektedir:

*Bugün soru oluşturma stratejisini ve soru türlerini öğrendik. Soru oluşturma stratejisini çok sevdim, etkinliklerde çok zorlanmadım. Açık soruları oluşturmak çok kolaydı sadece çıkarım sorularında biraz zorlandım. Öğretmenimiz bana çıkarım soruları oluştururken yardım edince daha kolay geldi (Ö3, 26.11.2021).*

*Etkinlikler çok güzeldi. Özellikle soru oluşturma etkinliği. Bu etkinliği yaparken çok mutlu oluyordum. Soru oluşturmaya önceden biraz biliyordum ama çok iyi değildim. Bu etkinlikler sayesinde daha güzel sorular oluşturmaya öğrendim (Ö3, YYG, 05.01.2022).*

*Öğretmenimiz bize açık ve çıkarım sorularından bahsetti ve örnekler verdi. Bunları ilk kez öğreniyordum. Çıkarım sorularını anlamıştım ancak açık soruları anlamakta zorlandım ve öğretmene söyledim. Bana açık soruları tekrar anlattı. Sonra öğretmenimiz bize soru oluşturmamız için etkinlik kâğıdı dağıttı. Güzel bir etkinlikti. Açık soruları kolay bir şekilde oluşturabildim ama çıkarım sorularında zorlandım (Ö4, 26.11.2021).*

*Bugün soru oluşturma etkinliği yaptık. Ben yine açık soruları kolay şekilde yapabildim ancak çıkarım sorularında hâlâ biraz zorlanıyorum (Ö4, 24.12.2021).*

*Soru oluşturma stratejisini ben yeni öğrendim. Soru oluştururken açık sorularda değil çıkarım soruları oluşturmada daha çok zorlandım (Ö4, YYG, 06.01.2022).*

Yukarıda aktarılan alıntılar, orta performans gösteren odak öğrencilerin de soru oluştururken açık soruları kolay bir şekilde oluşturabildiklerini ancak çıkarım sorularında zorlandıklarını ve araştırmacının desteğine ihtiyaç duyduklarını destekler niteliktedir. Bu destek araştırma sürecinin ilerlemesiyle azaltılmış ve öğrencilere soru oluşturulurken sadece rehberlik edilmiştir. Süreç sona ererken Ö3 ve Ö4 kodlu öğrencilerin soru oluşturma stratejisini kullanma becerilerinde gelişme olduğu ve daha bilinçli bir şekilde soru oluşturmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

### ***Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Zayıf performansla sahip olan Ö5 ve Ö6'nın da uygulama süreci öncesinde soru oluşturma stratejisi ve soru türleri hakkında bir bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu öğrencilerin araştırma sürecinin ilk aşamalarında hem açık hem de çıkarım soruları oluştururken araştırmacı desteğine sınıftaki diğer arkadaşlarından daha fazla ihtiyaç duydukları ve oluşturdukları soru cümlelerinin de anlamsal açıdan düşük olduğu gözlemlenmiştir. Sürecin sonuna doğru ise bu öğrencilerin açık sorular oluşturabildikleri ancak çıkarım sorularını oluştururken hâlâ zorlandıkları tespit edilmiştir. Ö3 ve Ö4, soru oluşturma stratejisini kullanma

durumlarını ve bu stratejiye yönelik düşüncelerini günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde ifade etmektedir:

*Bugün soru oluşturma etkinliği yaptık. Açık ve çıkarım soruları oluştururken en çok çıkarım sorularında zorlandım. Öğretmenimiz bana yardım etti (Ö5, 24.12.2021).*

*Soru oluşturmadan keyif aldım. Ama çıkarım soruları yazmak zordu. Açık soruları metinden bulduğum için yazabiliyordum (Ö5, YYG, 06.01.2022).*

*Soru oluştururken zorlandım. Açık sorularda değil ama çıkarım sorularında zorlandım. Metinden bir şey anlayınca açık soru yazıyordum ama çıkarım soruları yazmak çok zordu (Ö6, YYG, 06.01.2022).*

Yukarıda aktarılan alıntılar, zayıf performansa sahip odak öğrencilerin soru oluşturma stratejisini sürecin sonunda bağımsız bir şekilde kullanamadıklarını, araştırmacının ya da grup arkadaşlarının bireysel desteklerine ihtiyaç duyduklarını destekler niteliktedir.

Odak öğrencilerden elde edilen bu verilerden hareketle uygulama sürecinin başlangıç aşamasında öğrencilerin hiçbirinin soru türleri hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Sürecin başında öğrencilerin hepsinin sadece cevabı metin içerisinde olan açık sorular oluşturabildiği, çıkarım sorusu oluştururken zorluklar yaşadığı ve üretilen soruların da anlamsal olarak düşük olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinin sonuna doğru ise öğrencilerin hem soru türlerini öğrendiği hem de açık ve çıkarım soruları oluşturmada gelişim gösterdiği, oluşturdukları soruların da anlaşılır olmasına dikkat ettikleri görülmüştür.

26.11.2021 tarihindeki Türkçe dersinde öğrencilere soru oluşturma stratejisi ve soru türleri hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerin soru oluşturma becerisine ilişkin yeterliklerini tespit edebilmek amacıyla dağıtılan etkinlik kâğıdına oluşturdukları soruları yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik için öğrencilere 15 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler metinle ilgili sorular oluştururken araştırmacı sınıf içerisinde dolaşıp yazılan soruları incelemiş ve yalnızca noktalama işaretlerine yönelik uyarılarda bulunmuştur. Odak öğrencilerin bu derste okunan “Karagöz ve Hacivat-İncelik” metnine yönelik oluşturdukları açık ve çıkarım soru örnekleri şu şekildedir:

*Karagöz ile Hacivat metninde olay nerede geçer? (Ö1)*

*Bu metnin ana fikri nedir? (Ö1)*

*Hacivat odun ve kömür aldığında Karagöz ona ne söyler? (Ö2)*

*Bu metnin konusu nedir? (Ö2)*

*Hacivat şapka alınca Karagöz ne söylemiştir? (Ö3)*

*Hacivat'ın yerinde olsaydınız neler yapardınız? (Ö3)*

*Hacivat Karagöz'e ne öğretmektedir? (Ö4)*

*Karagöz sonunda neden sinirlenmiştir? (Ö4)*

*Karagöz nasıl yanlış anlar? (Ö5)*

*Karagöz neden nazik olmaz? (Ö6)*

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin uygulama sürecinin başında “5N1K” soru sözcüklerinin yanıtı olabilecek açık sorular oluşturdukları, daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren çıkarım sorularını oluşturmakta ise zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin okunan metne yönelik soru oluşturmaları istendiğinde hemen “5N1K” soruları üretmelerinin, ilkokulda “Ne, nasıl, neden, nerede, ne zaman ve kim” soru sözcüklerine yönelik etkinliklere aşina olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Sürecin ilk aşamasında öğrencilerin oluşturdukları soruların daha çok alt düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönelik, cevabın metin içerisinde doğrudan yer aldığı açık sorular olduğu görülmektedir. Bu süreçte sınıfın büyük bir kısmının cevabı metin içerisinde doğrudan yer almayan, öğrencinin çıkarım yapmasını ya da neden-sonuç ilişkisi kurmasını gerektiren çıkarım soruları sormakta zorlandığı hatta bazı öğrencilerin ise çıkarım soruları oluşturamadığı görülmektedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde aktarılmıştır:

Bugün çocuklara okuduğunu anlamalarına yardımcı olacak bir strateji daha öğretmeye çalıştım. Soru oluşturma. Öncelikle çocukların soru oluşturma üzerine biraz düşüncelerini istedim. Neden soru soruyoruz, soru sormak bizim için niye önemli, sorulara cevap verirken nelere dikkat ediyorsunuz gibi sorular sorarak onların düşüncelerini almaya çalıştım. Hepsi okuduklarını daha iyi anlamak için soru sorduklarını ifade etti. Çocukların soru türleri hakkında herhangi bir bilgisi yoktu. Bu nedenle ilk olarak çocuklara soru türleri hakkında bilgi verdim. Cevabı metin içerisinde olan ve cevabı metin dışında olan sorular olabileceğinden bahsettim. Sonrasında Karagöz ile Hacivat-İncelik metnine dair etkinlik kâğıtlarına soru oluşturmalarını istedim. Hepsi çok zorlanmıştı. Oluşturulan birkaç soru dışındaki soruların çoğunun cevabı metin içerisinde olan basit düzey sorular olduğunu fark ettim. Çocuklar çok zorlanmışlardı. Bazı öğrencilerin soru cümlesi yazmakta bile sıkıntı yaşadığını gözlemledim. Soru cümleleri çok yetersiz ve anlamsal açıdan düşüktü. Bir sonraki metinde umarım daha iyi olurlar. (AG, 26.11.2021).

Uygulama sürecinin son haftasında gerçekleşen 24.12.2021 tarihli Türkçe dersinde araştırmacı “Müzik Satan Çocuklar” isimli öyküye yönelik olarak öğrencilerden soru oluşturmalarını istemiştir. Bu derste, öğrenciler soru oluşturma stratejisini kullanırken öğretmen desteğine daha az ihtiyaç duymuşlardır. Araştırmacı, bu derste sürece çok karışmadan öğrencilere sadece rehber olmaya çalışmış ve oluşturacakları soruların anlamsal açıdan doğru olması konusunda uyarılarda bulunmuştur. Öğrenciler, uygulama sürecinin son haftasında



gerçekleştirilen soru oluşturma etkinliğinde sürecin başına göre daha fazla istekli davranmışlardır. Bu derste, bazı öğrencilerin hâlâ bireysel olarak soru oluşturamadığı ve araştırmacının desteğine ihtiyaç duyduğu gözlemlenirken soru oluşturma stratejisini bağımsız bir şekilde kullanmaya başlayan öğrenci sayısında artış olduğu görülmüştür. Ancak uygulama süreci genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin genellikle çıkarım sorusu oluşturmakta daha çok zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu tür soruları oluşturmakta zorlanmalarının, çıkarım sorularının daha üst düzey düşünme becerilerini ve ön bilgileri kullanmayı gerektiren bir soru türü olması ve öğrencilerin bu soru türüne aşina olmamalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Odak öğrencilerin bu derste okunan “Müzik Satan Çocuklar” metnine yönelik oluşturdukları açık ve çıkarım soru örnekleri şu şekildedir:

*Okuduğunuz metinde Sali için kutsal olan iki şey nedir? (Ö1)*

*Sen Sali'nin yerinde olsaydın senin için en kutsal iki şey ne olurdu? (Ö1)*

*Sali çıkan yangında en çok neye üzülmüştür? (Ö2)*

*Okuduğun bu metinde seni en çok üzen bölüm nedir? (Ö2)*

*Metinde Sali ile Gani'nin arkadaşlığını neye benzetiyorlardı? (Ö3)*

*Sali'nin Gani'ye ne haber ne de not bırakmadan gitmesini doğru buluyor musun? (Ö3)*

*Sali ile Gani'nin arkadaşlığı nerede başlamıştır? (Ö4)*

*Okuduğunuz bu metnin devamında neler yaşanmış olabilir? (Ö4)*

*Sali ne çalmaktadır? (Ö5)*

*Sali neden parmağını kaybetti? (Ö5)*

*Sali neden üzülmüş? (Ö6)*

*Hikâyedeki çocuğun ve köpeğin adı nedir? (Ö6)*

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, sınıf içerisinde bazı zayıf öğrencilerin (Ö5, Ö6) hâlâ çıkarım sorusu oluşturamadığı ya da araştırmacının desteğiyle soru oluşturabildikleri görülmüş olsa da öğrencilerin büyük çoğunluğunun (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) uygulama sürecinin sonunda hem açık hem de çıkarım soruları oluşturabildiği ve oluşturdukları soruların da anlamlı olmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Bu durum, sınıftaki öğrencilerin soru oluşturma stratejisini kullanmayı içselleştirdikleri ve daha bilinçli bir şekilde kullanmak için çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.1.3. Öğrencilerin Ana Fikir Belirleme Stratejisini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin uygulama sürecinin başından itibaren okudukları metni daha iyi anlayabilmek için kullandıkları stratejilerden bir diğeri ise ana fikir bulmadır. Araştırmacı, uygulama süreci boyunca öğrencilere ana fikir bulma hakkında bilgiler vermiş ve bu stratejinin nasıl kullanılacağına ilişkin rehber olmaya çalışmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan okuma tiyatrosu metinlerinin tümü hikâye türünde olduğu için araştırmacı, öğrencilerin metindeki önemli olayları belirleyerek ana fikre daha kolay ulaşabileceklerini düşünmüş ve ana fikir düzenleyicisinden yararlanmış. Öğrencilere, öyküleyici metinlerde ana fikri bulabilmek için metindeki olayları tam olarak anlayıp anlayamadıklarını belirlemeleri söylenmiştir. Olayları belirlerken olay akışını bozmamaları ve metindeki olay zincirini takip etmeleri konusunda uyarılarda bulunulmuştur. Aşağıda odak öğrencilerin ana fikir belirleme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

##### *İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:*

Ö1 ve Ö2 kodlu öğrencilerin, uygulama sürecinin ilk aşamasında metinde geçen ana olayları belirleyebildikleri ancak ana fikri tam bir şekilde ifade edemedikleri ve konu ile karıştırdıkları gözlemlenmiştir. Her iki öğrencinin de ana fikir olarak söylediği cümlelerin metnin konusu olabilecek nitelikte olduğu ve anlamsal açıdan düşük olduğu görülmüştür. İyi performansla sahip bu odak öğrenciler sürecin başında ana fikir bulurken araştırmacıdan destek istemişler fakat süreç ilerledikçe ve öğrenciler ana fikir bulma etkinliğinde tecrübe kazandıkça bu destek azalmaya başlamıştır. Bu öğrencilerin sürecin sonunda metnin ana fikrini araştırmacının desteği olmadan bulabildikleri ve söyledikleri ana fikir cümlelerinin de anlamsal açıdan düşük olmadığı tespit edilmiştir. Ö1 ve Ö2, ana fikir bulma stratejisine yönelik düşüncelerini günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde ifade etmektedir:

*Öğretmenimiz bugün bize metnin ana fikrini doldurmamız için etkinlik kâğıdı dağıttı. Ana fikri bulmakta biraz zorlandım. Tam bir cümle şeklinde ifade edemedim, öğretmenimiz bana yardım etti (Ö1, 05.11.2021).*

*Ana fikir düzenleyicisi doldurduk. Bu hafta ana fikir düzenleyicisi doldururken daha iyi olduğumu düşünüyorum. Öğretmenimiz yardım etmeden ana fikri bulabildim. Ana fikri bulurken zorlanmadım (Ö1, 23.12.2021).*

*Önceden ana fikri bulup cümle içerisinde ifade etmeyi tam olarak yapamıyordum ama şimdi yapabiliyorum. Eskiden ana fikir ile konuyu karıştırıyordum, şimdi*

*karıştırmıyorum. Ana fikir bulmada eskiden zorlandığım kadar zorlanmıyorum (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Bugünkü etkinliklerimizde ana fikir düzenleyicisi vardı. Ana fikir düzenleyicisinde olayları belirlemede zorlanmadım ama ana fikri yazarken çok zorlandım (Ö2, 05.11.2021).*

*Bugün ana fikir etkinliğinde hiç zorlanmadım. Bu etkinlikte ana fikri ve olayları kolayca bulabildim. Öğretmenimiz ana fikir cümlemin doğru olduğunu söyleyince çok mutlu oldum (Ö2, 23.12.2021).*

*Özellikle benim için ana fikir bulmak çok zor oldu. Bazen okuduğumuz metinlerde sonuca ulaşabiliyordum ama cümle olarak net bir şekilde ifade etmekte zorlanıyordum (Ö2, YYG, 05.01.2022).*

Yukarıda aktarılan alıntılar, iyi performansa sahip odak öğrencilerin sürecin başında metnin ana fikrini bulmakta zorlandıklarını ve net bir şekilde ifade edemediklerini, sürecin sonunda ise bu stratejiyi bağımsız ve bilinçli bir şekilde kullanmaya başladıklarını, konu ile ana fikir ayrımı noktasında farkındalık kazandıklarını destekler niteliktedir.

### ***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Orta performansa sahip olan Ö3 ve Ö4 kodlu odak öğrenciler, araştırma sürecinin başında metindeki ana olayları araştırmacının desteğiyle belirleyebilmiş ancak ana fikri ifade edememişlerdir. Bu öğrencilerin de ana fikir ve konu kavramını birbirine karıştırdıkları, ana fikir sorulduğunda metnin konusu olabilecek ifadeler söyledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca ana fikir olarak söyledikleri cümlelerin de anlamsal açıdan düşük olduğu görülmüştür. Ö1 ve Ö2, ana fikir bulma stratejisine yönelik düşüncelerini günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde ifade etmektedir:

*Bugün ana fikir düzenleyicisi doldurduk. Aslında ben ana fikri bulmakta ve cümle kurmakta biraz zorlandım. Sıra arkadaşım bana yardım etti (Ö3, 05.11.2021).*

*Bugün ana fikir düzenleyicisi çalışması yaptık. Çok eğlendim. Ana fikri bulmakta ve cümle olarak ifade etmekte eskisinden daha iyi olduğumu düşünüyorum (Ö3, 14.12.2021).*

*Bugün ana fikir düzenleyicisi çalışmasında olayları ve ana fikri belirleyebildim. Sadece ana fikirde küçük bir hatam vardı. Öğretmenimiz onu düzeltti. Artık ana fikri kolay bir şekilde bulabildiğimi düşünüyorum (Ö3, 23.12.2021).*

*Bugün okulda öğretmenimiz bize metindeki olayları ve ana fikri belirleyebilmemiz için bir etkinlik kâğıdı dağıttı. Bu etkinlikte çok zorlandım. Çünkü ana fikri tam bulamadım ve cümle kuramadım (Ö4, 05.11.2021).*

*Ana fikir bulma etkinliğinde bugün zorlanmadım. Metinde geçen olayları ve ana fikri belirleyebildim. Bu metni iyi anladığım ve çok sevdiğim için ana fikir etkinliğinde çok coşkuluydum. Ana fikri doğru söyleyince öğretmenimiz bana aferin dedi. Bugünkü etkinliklerde çok mutlu oldum. (Ö4, 23.12.2021).*

Yukarıda aktarılan alıntılar, orta performansa sahip odak öğrencilerin ilk zamanlarda metnin ana fikrini doğru bir şekilde tespit etmekte zorlandıklarını ancak sürecin ilerlemesiyle birlikte ana fikir bulma becerilerinin gelişim gösterdiğini destekler niteliktedir.

### ***Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Zayıf performans gösteren Ö5 ve Ö6 kodlu odak öğrencilerin araştırma sürecinin başında metinde yer alan ana olayları belirleyemedikleri ve ana fikri tespit etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin de ana fikir sorulduğunda metinde yer alan olayları ve metnin konusu olabilecek ifadeleri söyledikleri, bu ifadelerin de anlamsal açıdan düşük olduğu görülmüştür. Ö5 ve Ö6 ana fikir bulma stratejisine yönelik düşüncelerini günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde şu şekilde ifade etmektedir:

*Öğretmenimiz bize etkinlik kâğıdı dağıttı ve ana fikri yazmamızı istedi. Ben ana fikri bulmakta çok zorlandım. Metindeki olayları bulamadım. En zorlandığım yer cümle kurmaktı. (Ö5, 05.11.2021).*

*Ana fikir çalışması yaparken çok zorlandım. Metindeki olayları ve ana fikri bulabilmek için arkadaşlarımdan yardım istedim. Onlar bana yardım edince çok mutlu oldum (Ö6, 05.11.2021).*

*Bugünkü ana fikir çalışmasında yine çok zorlandım. Olayları biraz belirleyebildim ama ana fikir bulmakta, cümle kurmakta çok zorlandım (Ö6, 14.12.2021).*

*Ben ana fikir bulmayı yeni öğrendim. Ana fikri hâlâ düzgün ifade edemiyorum çok zorlanıyorum. (Ö5, YYG, 06.01.2022).*

Zayıf performansa sahip bu öğrenciler, metnin ana fikrini bulurken araştırmacının ya da arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Süreç sonunda ise bu öğrencilerin metindeki ana olayları oluş sırasına göre yazabildiği ancak ana fikri grup arkadaşlarının ya da araştırmacının desteğiyle belirleyebildikleri gözlemlenmiştir. Bu durumdan hareketle zayıf performans gösteren öğrencilerin ana fikir bulma stratejisini bağımsız bir şekilde kullanamadıklarını ve bireysel desteğe ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür.

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde odak öğrencilerin, uygulama sürecinin başında ana fikri bulmakta zorlandığı görülmektedir. Sürecin başında öğrencilerin büyük bir kısmının ana olayları belirlemekte ve ana fikre ulaşmakta zorlandığı, araştırmacının desteğine ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Sürecin sonuna doğru ise odak öğrencilerin birçoğunun (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) artık metinde gerçekleşen olayları ve ana fikri belirleyebildikleri, araştırmacının desteğine ise daha az ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ana fikir bulma becerilerinin

gelişim gösterdiği ve stratejiyi daha bilinçli bir şekilde kullanmak için çaba gösterdikleri şekilde yorumlanabilir.

### ***Diğer öğrencilerde görünüm:***

12.10.2021 tarihindeki Türkçe dersinde işlenen “Güvercin” isimli metnin ana fikrini belirleyebilmek için öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmış ve okunan metinde gerçekleşen ana olayları belirleyip yazmaları istenmiştir. Öğrenciler metindeki ana olayları belirlerken araştırmacı tarafından tahtaya öğrencilerin etkinlik kâğıdındaki benzer bir ana fikir düzenleyicisi çizilmiştir. Bu derste ana fikri belirlerken öğrenciler ve araştırmacı arasında şu konuşmalar geçmiştir:

***Araştırmacı:*** Çocuklar, okuduğumuz bu metinde bizi ana fikre ulaştıracak önemli olaylar nelerdir?

***Ö6:*** Karganın avcuyu görmesi öğretmenim.

***Araştırmacı:*** Tamam, güzel. Başka fikri olan var mı? Ben, sizden her olayı söylemenizi istemiyorum çocuklar. Bizi ana fikre götüreceğ önemli olayları söylemenizi istiyorum.

***Ö1:*** Güvercinlerin buğday tanelerini yiyip ağlara yakalanması olur mu öğretmenim? Ben birinci ana olaya bunu yazdım.

***Araştırmacı:*** Çok güzel. Birinci olayı doğru belirlemişsin. Aferin sana. Evet çocuklar, birinci olayımızı doğru bir şekilde arkadaşımız belirledi.

(Araştırmacı tahtada ilgili bölüme birinci ana olayı yazar.)

***Ö3:*** İkinci olayı ben söyleyebilir miyim öğretmenim?

***Araştırmacı:*** Evet.

***Ö3:*** Bence ikinci olay, güvercinlerin başkanlarını dinleyip aynı anda kanat çırparak havalanmasıdır.

***Araştırmacı:*** Aferin sana. İkinci ana olayımızı da belirledik. Şimdi üçüncü olaydayız, fikri olan var mı?

***Ö5:*** Güvercinlerin kaçması öğretmenim.

***Araştırmacı:*** Güzel. Başka fikri olan var mı?

***Ö10:*** Güvercinlerin şehrin üzerinden uçmaları ve farenin yanına gidip yardım istemeleri olur mu öğretmenim?

***Araştırmacı:*** Çok güzel, şimdi sırada dördüncü olay var. İpucu verebilirim size. Bu metindeki olaylar nasıl son buldu? Son olayımız nedir?

***Ö7:*** Fare ağları kemirip güvercinleri kurtardı ve güvercinler de fareye teşekkür edip oradan ayrıldılar öğretmenim.

***Araştırmacı:*** Çok güzel. Ana olayları belirleyebildik. Aferin size. Peki metinde gerçekleşen bu olaylardan yola çıkarak ana fikri söyleyebilir misiniz?

***Ö1:*** Güvercinlerin ağdan kurtulması.

***Araştırmacı:*** Bu ana fikir olamaz sanki. Biraz daha düşün bakalım.

***Ö4:*** Avcının tuzak kurması, güvercinlerin de bu tuzağa yakalanması.

***Araştırmacı:*** Bunlar ancak metindeki olaylar olabilir.

***Ö3:*** Birbirimize yardım etmek.

**Araştırmacı:** Yardım etmek. Bu bir cümle olmadı sanki. Cümleleri devam ettirebilir misin?

**Ö3:** Birbirimize yardım etmeliyiz.

**Araştırmacı:** Başka fikri olan var mı?

**Ö4:** Birlik ve beraberlik.

**Araştırmacı:** Bu metnin konusu olabilir.

**Ö9:** Birlik ve beraberlik içinde yaşamalıyız ve arkadaşlarımıza yardım etmeliyiz. Bu ana fikir olabilir mi?

**Araştırmacı:** Evet, olabilir. Çok güzel. Ana fikri bir cümle şeklinde ifade ediyoruz. Ana fikri, verilmek istenen mesaj ya da metnin oluşturulma amacı olarak düşünebilirsiniz. Bir metni okuduktan sonra çıkardığımız sonuç, o metnin ana fikridir. Ama her kurduğunuz cümle ana fikir olamaz. Ana fikir metnin bütününe uygun olmalıdır.

Sınıf içerisinde geçen yukarıdaki konuşma örnekleri incelediğinde de öğrencilerin metindeki ana olayları bulmakta çok fazla zorlanmadıkları ancak metnin konusunu ve ana fikrini karıştırdıkları görülmektedir. Metnin konusu ve ana fikri birbirinden farklı kavramlardır. Araştırmacı, öğrencilere metinden örnekler sunarak metnin konusuyla ana fikrini bulmaya yönelik açıklamalar yapmış ve bu kavramlar arasındaki farklılığı belirtmeye çalışmıştır. Sınıftaki diğer öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana olayları belirlemede zorlanmadığı ancak belirlenen olaylardan hareketle ana fikri söylemeleri istendiğinde cümle kurmakta zorluk yaşadıkları ya da ana fikri konu kavramıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Diğer öğrenciler, yaşadıkları bu zorluğu günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

*Bugün ana fikir çalışması yaptık. Ben metindeki olayları yazdım ama ana fikri bulamadım. Bu yüzden biraz üzüldüm (Ö8, 05.11.2021).*

*Bugün öğretmenimizle birlikte ana fikir düzenleyicisi doldurduk. Ben metindeki olayları yazarken hiç zorlanmadım. Ancak ana fikri bulmakta zorlandım. Öğretmenimiz bana yardım etti (Ö9, 05.11.2021).*

*Ben bugün ana fikir bulmakta zorlandım. Öğretmenimiz ana fikri açıklayınca çok kolay geldi ancak ben tek başıma bulamıyorum. Ana fikir düzenleyicisindeki olayları bulmak kolaydı. Ancak en altta yer alan ana fikir kısmını belirlerken öğretmenden biraz destek aldım (Ö10, 14.12.2021).*

*Bugün ana fikir düzenleyicisi doldurdum. Ben biraz zorlandım. Çünkü olayları cümleye çeviremiyordum (Ö11, 05.11.2021).*

*Ben bugün ana fikir etkinliğinde zorlandım. Metindeki olayları bulabildim ama güzel bir şekilde ifade edemedim. Ana fikri nasıl yazacağımı öğrenemediğim için öğretmenimizden yardım istedim. Ana fikri yazarken aklıma bir şey gelmiyordu. Metni anladım ama ana fikri tek başıma yazamadım (Ö12, 14.12.2021).*

*Bugün okulda ana fikir düzenleyicisi doldurdum ve öğretmene verdik. Ben metindeki olayları bulabildim. Ana fikri bulamadım. Grup arkadaşım ve öğretmenimiz biraz yardım etti. Ben o şekilde ana fikri bulabildim (Ö15, 14.12.2021).*

*Bugün okulda ana fikir düzenleyicisi doldurdum. Ben metindeki olayları bulurken zorlanmadım ama ana fikirde çok iyi değildim. Ana fikri doğru bir şekilde ifade edemedim ve öğretmenimizden yardım istedim (Ö18, 05.11.2021).*

Uygulama sürecinin son haftasında gerçekleşen 23.12.2021 tarihli Türkçe dersinde “Müzik Satan Çocuklar” isimli öyküye yönelik olarak öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmış ve ana fikri belirlemeleri istenmiştir. Bu derste, öğrencilerin ana fikir bulma stratejisini kullanırken araştırmacının desteğine daha az ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilere ana fikri belirlerken bir cümle şeklinde ifade etmeleri ve ana fikirle metnin konusunu karıştırmamaları konusunda uyarılarda bulunmuş, öğrencilere rehber olmaya çalışmıştır. Uygulama sürecinin son haftasında gerçekleşen bu derste ana fikri belirlerken öğrenciler ve araştırmacı arasında şu konuşmalar geçmiştir:

**Araştırmacı:** Çocuklar, şimdi sizinle okuduğumuz metnin ana fikrini bulacağız.

**Ö1:** Öğretmenim ana olayları belirleyeceğiz ya birinci olayı ben söyleyebilir miyim?

**Araştırmacı:** Tabii ki.

**Ö1:** Birinci önemli olay bence öğretmenim Sali ve ailesinin kente göç etmesidir.

**Araştırmacı:** Çok güzel. İkinci ana olayımızı kim söylemek ister?

**Ö5:** Sali'nin kırlarda köpeğiyle koşması öğretmenim.

**Araştırmacı:** Tamam, güzel. Başka fikri olan var mı?

**Ö3:** Öğretmenim, bence Sali ve babasının iş araması daha sonra Sali'nin kahvede keman çalmaya başlaması daha önemli bir olay. O yüzden ikinci olay bence bu olmalı.

**Araştırmacı:** Aferin. İkinci ana olayımızı da belirledik. Şimdi üçüncü ana olaydayız.

**Ö2:** Öğretmenim ben söyleyebilir miyim?

**Araştırmacı:** Evet.

**Ö2:** Öğretmenim, ben üçüncü olaya Sali ve Gani'nin kahvede klarnet ve keman çalarken tanışıp arkadaş olması yazdım. Doğru olur mu?

**Araştırmacı:** Evet, olabilir. Aferin sana. Dördüncü ana olayımızı kim söylemek ister?

**Ö4:** Öğretmenim dördüncü olay Sali'lerin arabasında yangın çıkması ve Sali'nin iki parmağını yitirmesi olabilir.

**Araştırmacı:** Çok güzel. Sonuncu olayımız nedir peki?

**Ö8:** Sali'nin hastanede yatması ve keman çalmak istememesi bence.

**Araştırmacı:** Peki metin böyle mi sona erdi?

**Ö8:** Hayır öğretmenim. Sali hastaneden çıkıp keman çalmak istedi.

**Araştırmacı:** Tamam. Sonuncu olayımızı başka söylemek isteyen var mı?

**Ö11:** Öğretmenim bence sonuncu olay Sali'nin iki parmağı olmasa bile umudunu kaybetmeden keman çalmaya devam etmesi ve Gani'yle birlikte kahvelerde yeniden müzik yapmaya başlaması olabilir.

**Araştırmacı:** Çok güzel çocuklar. Aferin size. Ana olayları güzel bir şekilde tespit edip kâğıtlara yazdık. Şimdi sırada ne var?

**Öğrenciler:** Ana fikir.

*Araştırmacı: Evet, ana fikri bulacağız. Ana fikri nasıl ifade ediyorduk? Düşünün biraz bakalım.*

*Ö18: Cümle şeklinde ifade ediyorduk öğretmenim. Benim ana fikrim zorluklar karşısında pes etmemeliyiz ve umudumuzu kaybetmemeliyiz.*

*Ö12: Eğer istersek her şeyin üstesinden gelebiliriz.*

*Ö8: Ne olursa olsun zorluklarla mücadele etmeliyiz, pes etmemeliyiz.*

*Araştırmacı: Güzel çocuklar. Artık ana fikri bir cümle şeklinde ifade etmeyi öğrendiniz.*

Sınıf içerisinde geçen yukarıdaki konuşma örnekleri de öğrencilerin sürecin sonuna doğru ana olayları ve ana fikri belirlemede daha az zorlandıklarını destekler niteliktedir. Sürecin sonunda öğrencilerin metinde geçen olayları tam olarak belirlemeye ve ana fikri cümle şeklinde ifade etmeye başladıkları görülmektedir.

Elde edilen bu bulguların ışığında uygulama sürecinin başında öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinde gerçekleşen ana olayları tam olarak belirleyemedikleri, olayları oluş sırasına göre sıralamakta ve ana fikri tespit etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ana fikir olarak söylenen cümleler de anlamsal açıdan düşüktür. Uygulama sürecinin sonuna doğru ise metindeki ana olayları belirlemede ve ana fikre ulaşmakta zorlanan öğrencilerin sayısının azaldığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin ana fikir düzenleyicisi kullanmalarının metnin ana fikrini bulmalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### **4.1.1.4. Öğrencilerin Grafik Düzenleyicilerden Yararlanma Durumlarına Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hikâye haritası ve karakter analizi formlarından da yararlanılmıştır. Araştırmacı, bu stratejileri öğretirken sürecin başında öncelikle kendisi hikâye haritası ve karakter analiz formlarını doldurarak öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Süreç ilerledikçe formlar öğrenciler tarafından doldurulmuş, araştırmacı ise öğrencilere sadece rehberlik etmiştir.

Grafik ve şemalar, okuyuculara okudukları metinleri hatırlama ve metinlerde soyut olan bölümleri somutlaştırma noktasında yardımcı olmaktadır. Hikâye haritası ve karakter analiz formları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bu görseller metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmakta, öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini ve olaylar arasında bağlantı kurabilmelerine katkı sağlamaktadır.



**Hikâye Haritası:** Hikâye haritası, hikâyede yer alan birtakım unsurların (olay, yer, karakterler vb.) birbiriyle bağlantılı olarak şema hâlinde gösterilmesidir. Uygulama sürecine genel olarak bakıldığında öğrencilerin hikâye haritası doldururken çok fazla zorlanmadığı sadece okunan metindeki problem, tepki ve ana fikir bölümlerini doldururken zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı, süreç içerisinde öğrencilere hikâye haritası doldururken rehberlik etmiştir. Öğrencilerin genel olarak hikâye haritasındaki zaman, olayın geçtiği yer ve karakterleri kolay bir şekilde belirleyebildikleri ancak problem, tepki ve ana fikir bölümlerinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler, sürecin başında hikâye haritası doldururken araştırmacının desteğine daha fazla gereksinim duyarken bu durum uygulama sürecinin sonuna doğru azalmış ve öğrencilerin birçoğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) hikâye haritasını bağımsız bir şekilde doldurmaya başlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin hikâye haritası çalışmalarından çok keyif aldıkları ve sürece istekli bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir. Aşağıda odak öğrencilerin hikâye haritasını kullanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

#### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

İyi performans gösteren Ö1 ve Ö2'nin, uygulama sürecinin ilk aşamalarında olayın nerede ve ne zaman geçtiğini, karakterlerin kimler olduğunu ve hikâyenin problemin ne olduğunu bulabilmekte pek zorluk yaşamadıkları ancak hikâyedeki karakterin problemi nasıl çözüme kavuşturduğu, ana karakterin hikâyenin sonunda verdiği tepkinin ve metnin ana fikrinin ne olduğunu bulma noktasında günlük yaşadıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler uygulama sürecinin sonuna doğru, formda yer alan hikâyenin unsurlarıyla ilgili soruların tümüne doğru yanıtlar vermeye başlamıştır. Yapılan uygulamaların sürekliliği sağlandıkça bu öğrencilerin hikâye haritası doldurma becerilerinin gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu durum öğrencilerin günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Hikâye haritası çalışmalarında çok eğlendim. Hikâye haritasını zorlanmadan doldurabildim. Sadece problemi ve tepkiyi yazarken öğretmenimden biraz destek aldım (Ö1, 26.10.2021).

Bugün hikâye haritası doldurdum. “Müzik Satan Çocuklar” metnini çok sevmiştim. Hikâye haritasındaki bölümleri kolayca doldurabildim. Artık hikâye haritasında daha iyi olduğumu düşünüyorum (Ö1, 22.12.2021).

Bugün “Balık Adamlar” metninin hikâye haritasını doldurdum. Hikâye haritasını kolay bir şekilde doldurabildim çünkü artık öğrenmiştim (Ö2, 26.10.2021).

Bugün hikâye haritası etkinliği yaptık. Ben hikâye haritasını doldururken zorlanmadım sadece ana fikri bulmakta biraz zorlandım (Ö2, 14.12.2021).

Yukarıda aktarılan alıntılar iyi performansla sahip odak öğrencilerin hikâye haritası çalışmalarından keyif aldıklarını, sürecin başında hikâyenin bileşenlerine ilişkin bazı sorularda (tepki, ana fikir) araştırmacıdan destek alırken sürecin ilerlemesiyle birlikte bu desteğin azaldığını ve öğrencilerin hikâye haritasında yer alan soruları kolayca cevaplamaya başladıklarını destekler niteliktedir.

### ***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Orta performansla sahip olan Ö3 ve Ö4 kodlu odak öğrenciler, araştırma sürecinin başında olayın geçtiği yeri, zamanı ve karakterleri bulmakta zorluk yaşamamışlardır. Ö3 metindeki problemi, problemin nasıl çözüldüğünü ve kahramanın verdiği tepkiyi tek başına bulabilirken Ö4 ise hikâyenin problemini, problemin nasıl çözüldüğünü ve karakterin nasıl tepki verdiğini bulmakta zorlanmış ve araştırmacıdan yardım istemiştir. Her iki öğrenci de hikâye haritasının son bölümünde yer alan ana fikri doğru bir şekilde ifade edememiş, ana fikir yerine metinde geçen olayları yazmıştır. Sürecin sonunda işlenen metne yönelik dağıtılan hikâye haritasında Ö3'ün hikâyenin bileşenlerine ilişkin tüm sorulara doğru yanıt verdiği, Ö4'ün ise sadece ana fikri belirlemede zorluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Bugün hikâye haritası doldurdum. Ben çok kolay şekilde doldurabildim. Hikâye haritası çalışmalarını çok seviyorum. Çünkü hikâye haritaları sayesinde okuduğum metni daha iyi anlıyorum (Ö3, 30.11.2021).

Bugün hikâye haritası çalışması yaptık. Yine çok eğlendim. Hikâye haritasında eskisinden daha iyi olduğumu düşünüyorum. Metni iyi anladığım için hikâye haritasını daha kolay doldurabiliyorum (Ö3, 14.12.2021).

Bugün “Karagöz ile Hacivat” metni için hikâye haritası doldurdum. Ben biraz zorlandım. Problemi ve ana fikri doğru bulamadım. Öğretmenimiz bana biraz yardım etti. Ama yine de bu etkinliği sevdim (Ö4, 30.11.2021).

Bugün ilk etkinliğimiz hikâye haritasıydı. Bugün hikâye haritası doldururken hiç zorlanmadım. Metni çok güzel anlamıştım. Problemi ve ana fikri kolayca yaptım. Diğer metinlerde hikâye haritası doldururken çok isteğim yoktu ama bu metinde çok coşkulu ve istekliydim (Ö4, 22.12.2021).

Yukarıdaki alıntılar, orta performansla sahip odak öğrencilerin hikâye haritası çalışmalarında eğlendiklerini ve istekli olduklarını, uygulama sürecinin ilk aşamalarında hikâyenin bileşenlerine ilişkin bazı sorularda (tepki, ana fikir, problem çözme teşebbüsleri) zorlandıklarını ancak sürecin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin hikâye haritası doldurma yetkinliklerinin gelişim gösterdiğini desteklemektedir.

### ***Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Zayıf performans gösteren Ö5 ve Ö6 kodlu odak öğrenciler, araştırma sürecinin başında hikâye bileşenlerinden sadece olayın geçtiği yer, zaman ve karakterleri doldurabilmiş; hikâyenin problemi, kahramanın problemi çözmek için girişimleri, kahramanın hikâye sonunda verdiği tepki, hikâyenin sonucu ve ana fikrini tespit etmekte ise güçlük yaşamışlardır. Bu öğrenciler, hikâye haritasında, öğretmen desteğine diğer öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duymuştur. Sürecin sonundaki etkinliklerde zayıf performansla sahip bu odak öğrencilerden Ö5, kahramanın hikâye sonunda verdiği tepki ve ana fikri tespit etmekte hâlâ zorlanırken Ö6 ise hikâyenin problemini, kahramanın problemi çözmeye girişimlerini ve ana fikri belirlemede zorlanmaktadır. Ö5 ve Ö6, sürecin başında hikâyenin unsurlarına yönelik sorulardan sadece üç tanesine doğru yanıt verirken sürecin sonunda ise Ö5 altı soruya Ö6 ise beş soruya doğru yanıt verebilmiştir. Sınıf içerisindeki bu gözlemlerden hareketle Ö5 ve Ö6'nın hikâye haritası doldurma yetkinliklerinin gelişim gösterdiği ancak bu grafik düzenleyiciden bağımsız ve bilinçli bir şekilde yararlanamadıkları söylenebilir. Bu odak öğrenciler, hikâye haritasına ilişkin düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün hikâye haritası doldurdum. Bazen zorlandım bazen de zorlanmadım. Ana fikir bana çok zor geldi ama kişileri, zamanı, problemi yazmak kolaydı (Ö5, 22.12.2021).

Karagöz ve Hacivat metni için hikâye haritası doldurmakta zorlandım. Olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri yazdım, kolaydı. Ama diğerlerini dolduramadım. Arkadaşım da yapamamıştı ve bana yardım edemedi. Bu yüzden biraz üzülüm (Ö6, 30.11.2021).

Öykü haritasında biraz zorlandım. Zaman, yer ve kişileri buluyordum ama problemleri bazen buluyordum bazen bulamıyordum (Ö6, YYG, 06.01.2022).

Yukarıdaki alıntılar zayıf performansla sahip odak öğrencilerin hikâye haritası çalışmalarında zorlandıklarını, hikâyenin bileşenlerine yönelik bazı soruların (teпки, ana fikir, problem çözmeye teşebbüsleri) yanıtlarını tespit ederken bireysel desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanamadıklarını desteklemektedir.

### ***Diğer öğrencilerde görünüm:***

Sınıftaki diğer öğrenciler ise hikâye haritası etkinliklerine ilişkin düşüncelerini günlüklere şu şekilde aktarmıştır:

Bugün “Balık Adamlar” metni için hikâye haritası doldurduk. Formu doldururken çok zorlanmadım, benim için kolaydı. Sadece tepkiyi nasıl yazacağımı biliyordum ama öğretmenimiz anlatınca öğrendim (Ö9, 26.10.2021).

Bugün öğretmenimizle birlikte hikâye haritası doldurduk. Ben yaparken çok zorlanmadım. Kolayca olayın geçtiği yeri, zamanı, karakterleri, problemi ve sonucu yazabildim. Bu çalışmadan çok keyif aldım (Ö10, 14.12.2021).

Bugün derste hikâye haritası doldurduk. Ben hikâye haritası doldururken zorlanmadım. Olayın geçtiği yeri, zamanı, karakterleri, problemi kolayca bulabildim. Sadece tepki ve ana fikri yazarken zorlandım (Ö12, 14.12.2021).

Bugün öğretmenimiz bize hikâye haritası dağıttı. Ben olayı, zamanı, karakterleri, problemi, problem çözme teşebbüslerini yazabildim. Sonuç ve tepkide zorlandığımı fark ettim. Ana fikri de bulamadım. Ana fikri bulabiliyorum aslında ama cümle kuramıyorum. Cümle kurmakta iyi olmadığımı düşünüyorum (Ö15, 26.10.2021).

Bugün okulda hikâye haritası çalışması yaptık. Hikâye haritasını doldururken zorlanmadım. Benim için kolaydı. Hikâye haritası sayesinde metni daha güzel anladığımı düşünüyorum (Ö18, 14.12.2021).

Araştırmacı ise öğrencilerin hikâye haritası formunu kullanmalarına ilişkin gözlemlerini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Bazı öğrenciler hikâye haritasını doldururken zorlansa da sınıfın büyük çoğunluğu kolay bir şekilde hikâye haritasını doldurabildi. Hikâye haritasını doldururken birkaç öğrencimin oldukça zorlandığını fark ettim ve destek oldum. Özellikle problem ve problem çözme teşebbüsleri ile tepki kısmında zorlanmışlardı. Bu daha önceki sınıflarda doldurdukları öykü haritasından farklıydı. Ancak yine de öğrenciler kolay ve doğru bir şekilde yanıtla ulaşabiliyordu (AG, 26.10.2021).

Bugün “Karagöz ve Hacivat” adlı metnin çalışmalarına devam ettik. Önce hikâye haritası çalışmaları için çocuklara formlar dağıttım ve ikili gruplar hâlinde doldurmalarını istedim. Çocuklar genel olarak hikâye haritasını doldururken çok zorlanmadı. Zorlandıkları tek nokta tepki ve ana fikir bölümüydü. Ancak sürecin başına göre hikâye haritası doldururken zorlanan öğrencilerin sayısında azalma vardı. Öğrenciler, formları doldururken benim desteğime daha az ihtiyaç duyuyorlardı (AG, 30.11.2021).

Elde edilen bu bulguların ışığında öğrencilerin hikâye haritası doldurma etkinliklerinden keyif aldıklarını ve bu stratejinin yardımıyla okudukları metni daha iyi anlamlandırabildiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin birçoğunun sürecin sonuna doğru hikâye haritasındaki bileşenleri bağımsız bir şekilde doldurmaya başladıkları ve hikâye haritası doldurma yetkinliklerinin gelişim gösterdiği söylenebilir.

**Karakter Analiz Formu:** Karakter analiz formları, öğrencilerin metindeki karakterlerin özelliklerini görmelerine ve karakterleri daha iyi tanımalarına yardımcı olmaktadır. Uygulama sürecine genel olarak bakıldığında öğrencilerin karakter analizi çalışmalarını yaparken karakter özelliklerine ilişkin metinden kanıt bulma kısmında zorlandıkları ancak verilen kanıtlardan hareketle karakter özelliklerini belirlerken neredeyse hiç zorlanmadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, süreç içerisinde geçen konuşmalarda karakter analiz formu sayesinde canlandıracakları karakterleri daha iyi anladıklarını ve bu etkinliği yapmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda odak öğrencilerin karakter analiz formunu kullanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö1 ve Ö2 kodlu öğrenciler, karakter analiz formu doldururken zorlanmadıklarını, bu form sayesinde canlandıracakları karakterlerin özelliklerini daha iyi öğrendiklerini ve bu etkinlikleri yaparken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Sürecin başında bu öğrencilerin karakter analizi formunu doldururken az da olsa araştırmacı desteğine ihtiyaç duyduğu gözlemlenirken sürecin sonunda bu formları bağımsız bir şekilde doldurmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bu odak öğrenciler karakter analizi etkinliğine ilişkin düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün öğretmenimiz bize karakter analiz formu dağıttı. Bu formu doldurmakta zorlanmadım. Karakter analiz formu sayesinde karakterleri özellikle de canlandıracağım karakteri daha iyi tanıma fırsatı buldum (Ö1, 02.11.2021).

Bugün öğretmenimiz bize çok değişik bir karakter analiz formu getirmişti. Bu karakter analiz formunu çok beğendim ve doldururken çok eğlendim, hiç zorlanmadım (Ö1, 15.12.2021).

Bugünkü etkinliklerimizden biri karakter analizi etkinliğiydi. Karakter analiz formunda Tombul Sarı Balık ve Beyaz Yunus vardı. Ben bu iki karakterin özelliklerini iyi bir şekilde öğrenebildim. Bu etkinlik bana çok kolay ve eğlenceli geldi. Yaparken zorlanmadım. Karakter analiz formu sayesinde metindeki karakterleri daha kolay öğrenebildim (Ö2, 02.11.2021).

Bugün karakter analiz formu doldurduk. Öğretmenimiz çok değişik bir karakter analiz formu getirmişti. Çok güzeldi ve bir an öğretmenimize böyle bir etkinlik getirdiği için sarılasım geldi. Doldururken biraz zorlandım ama yine de karakter analiz formu sayesinde metindeki karakterleri iyi bir şekilde tanıdım (Ö2, 15.12.2021).

Yukarıdaki alıntılar iyi performansa sahip odak öğrencilerin karakter analizi formlarını doldurmaktan keyif aldıklarını, bu etkinliği yaparken zorlanmadıklarını ve bu formlar sayesinde metindeki karakterleri ve özelliklerini daha iyi kavrayabildiklerini destekler niteliktedir.

***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler de karakter analiz formu doldururken çok fazla zorlanmadıklarını, eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin kendileri için faydalı olduğunu ve metinde geçen karakterleri daha iyi anlama fırsatı bulduklarını da belirtmişlerdir. Sürecin ilk aşamalarında Ö3 ve Ö4, karakter analizi

formunu doldururken araştırmacı desteğine ihtiyaç duyarken süreç ilerledikçe bu destek azalmış ve sürecin sonunda bu odak öğrenciler formları bağımsız bir şekilde doldurmaya başlamışlardır. 3 ve 4 karakter analizi etkinliğine ilişkin düşüncelerini günlüklerine ve yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtılmıştır:

Bugün karakter analiz formu doldurduk. Aslında bu çalışmalar bana faydalı oldu. nkn metinde geçen karakterleri daha iyi anladım (3, 02.11.2021).

Bugün yine karakter analiz formu doldurduk ama bugnkn biraz daha farklıydı. Karakter analiz formunda çok daha iyi olduğumu düşünüyorum ve bu çalışmaları çok seviyorum (3, 15.12.2021).

Bugnkn Türkçe dersimizde ğretmenimiz bize karakter analiz formu dağıttı. Karakter analiz formunu doldururken çok eğlendim ve zorlanmadım. Çok güzel bir etkinlikti (4, 02.11.2021).

En çok sevdiğim etkinliklerden biri ‘‘La Fonten Orman Mahkemesinde’’ metinde getirdiğiniz karakter analiz formuydu. Orada resimler vardı karakterlerle ilgili. Ben o formu doldururken çok keyif aldım (4, YYG, 06.01.2022).

Yukarıdaki alıntılar orta performansa sahip odak öğrencilerin karakter analizi çalışmalarından keyif aldıklarını, bu etkinliğin karakterleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve sürecin sonuna doğru bu öğrencilerin formları bağımsız bir şekilde doldurma yetkinliklerinin gelişim gösterdiğini desteklemektedir.

### ***Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Zayıf performansa sahip olan 5 ve 6 kodlu öğrenciler ise karakter analiz formu doldururken zorlandıklarını, araştırmacının ya da arkadaşlarının bireysel desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu ğrencilerin sürecin sonunda da karakter analiz formunu bağımsız bir şekilde dolduramadığı ve araştırmacı desteğine ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. 5 ve 6, karakter analizi etkinliğine ilişkin düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtılmıştır:

Bugün ‘‘Balık Adamlar’’ metni için karakter analiz formu doldurduk. Ben zorlandım yaparken ve ğretmenimizle birlikte yaptım. Öğretmenimiz bana yardım edince Tombul Sarı Balık ve Beyaz Yunus’un karakter özelliklerini daha iyi öğrendim (5, 02.11.2021)

Bugün karakter analiz formu doldururken çok zorlandım. Tek başıma yapamadım. Sıra arkadaşım formu doldururken bana yardım etti (6, 02.11.2021).

Öğretmenimiz bize rollerimizi dağıttıktan sonra karakter analiz formu doldurmamızı istedi. Ben yine zorlandım. Sıra arkadaşım da yapamadı ve ğretmenimiz bize destek oldu. Ama yine de ben çok iyi yapamadım ve üzüldüm (6, 15.12.2021).

Yukarıdaki alıntılar zayıf performansa sahip odak öğrencilerin diğer etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de zorlandıkları, bireysel desteğe ihtiyaç

duydıklarını ve karakter analiz formlarını bağımsız bir şekilde dolduramadıklarını desteklemektedir.

### ***Diğer öğrencilerde görünüm:***

Aşağıda öğrencilerin karakter analizi formuna yönelik düşüncelerini yansıtan sınıf içerisindeki bir konuşmaya yer verilmektedir.

**Araştırmacı:** *Çocuklar, bugün daha önceki metinde doldurduğumuz gibi karakter analiz formu dolduracağız. O ders çok eğlenmişsiniz, karakterleri daha iyi anladığınızı söylemişsiniz. Bakalım bu ders nasıl olacak?*

**Öğrenciler:** *Yaşasın! (Alkışlar, bağırmalar).*

**Araştırmacı:** *Şimdi metinde verilen bölümlerden hareketle karakterlerin özelliklerinin neler olduğunu belirlemeye çalışalım. İlk karakterimizin özellikleri nelerdir? Kim söz hakkı almak ister?*

**Ö1:** *Tombul Sarı Balık, korkak biri bence öğretmenim.*

**Ö4:** *Ön yargılı bir de öğretmenim. Çünkü balık adamları hiç tanımadan kendilerine zarar vereceklerini düşünüyor.*

**Ö13:** *Çekingen, öğretmenim.*

**Ö14:** *Meraklı, öğretmenim.*

**Araştırmacı:** *Çok güzel çocuklar. Tombul Sarı Balık'ın karakter özelliklerini belirledik. Şimdi sırada Beyaz Yunus var. Kim söylemek ister karakter özelliklerini?*

**Ö5:** *Cesaretli biri öğretmenim.*

**Ö2:** *Bilgili ve tecrübeli, öğretmenim.*

**Ö17:** *Kendine güvenen biri öğretmenim.*

**Araştırmacı:** *Çok güzel çocuklar. İki karakterimizin de özelliklerini belirleyebildik.*

**Araştırmacı:** *Karakter analiz formunu doldururken zorlandınız mı çocuklar?*

**Ö1:** *Hayır öğretmenim. Ben hiç zorlanmadım. Hatta çok eğlendim.*

**Ö7:** *Öğretmenim, ben karakter analiz formunu doldururken hem çok eğleniyorum hem de canlandıracağım karakteri daha iyi tanıyorum.*

**Ö3:** *Öğretmenim, bu form benim karakterleri daha iyi anlamamı sağladı. Karakter üzgün mü, sinirli mi, mutlu mu, korkmuş mu bütün bunları karakter analizi sayesinde daha iyi anladım.*

**Araştırmacı:** *Çok güzel çocuklar. Bu form zaten sizlerin karakterleri daha iyi anlamanız için dağıtıldı. Görüyorum ki faydalı olmuş.*

Diğer öğrenciler ise karakter analizi etkinliklerine ilişkin görüşlerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün karakter analiz formu doldurduk. Bu karakter analiz formu diğer formlardan daha değişikti. Öğretmenimiz resimli bir form dağıtmıştı. Bu formu daha çok sevdim. Resimli olduğu için karakterleri daha iyi tanıdım (Ö9, 15.12.2021).

Bugün “La Fonten Orman Mahkemesinde” kitabındaki karakterleri analiz ettik. Öğretmenimiz bize başka bir form getirmişti. Bunu ilk kez dolduracaktık ve çok heyecanlandım. Ben kolayca doldurabildim. Bana göre en güzel karakter analiz

formu buydu. Çünkü resimler vardı ve ben karakterleri bu metinde daha iyi öğrendim (Ö10, 15.12.2021).

Bugün okulda karakter analiz formu doldurdum ve çok eğlenceliydi. Resimli olması benim çok hoşuma gitti. Bana bu formu doldurmak hiç zor gelmedi (Ö15, 15.12.2021).

Elde edilen bu bulguların ışığında öğrencilerin karakter analiz formunu doldurma etkinliklerinden keyif aldıklarını ve bu stratejinin yardımıyla okudukları metindeki karakterlerin özelliklerini daha iyi anlayabildiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca sürecin sonuna doğru karakter analiz formunu bağımsız bir şekilde doldurabilen öğrenci sayısında artış olduğu ve öğrencilerin karakter analiz formu doldurma yetkinliklerinin gelişim gösterdiği de söylenebilir.

#### **4.1.2. Öğrencilerin Beceride Uzmanlaşma Teması Okuma Becerisi Durumlarına Yönelik Bulgular**

##### **4.1.2.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Durumlarına Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirleyebilmek amacıyla uygulanan ön test ve son test bulguları incelendiğinde okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Odak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma becerilerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

##### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

**Tablo 9.** Ö1'in Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi

Ö1	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Prozodi
Uygulama öncesi durum	101	2	99	98,02	Öğretim Düzeyi	99	14
Uygulama sonrası durum	106	0	106	100	Serbest Düzey	106	16

Tablo 9 incelendiğinde Ö1'in öğretim düzeyinden serbest düzeye yükseldiği görülmektedir. Ö1, uygulama öncesinde 101 kelime okumuş ve 2 okuma hatası yapmıştır. Uygulama sonrası verilerine bakıldığında ise öğrencinin 106 kelime okuduğu ve hiç okuma hatası yapmadığı görülmektedir. Ö1'in kelime tanıma yüzdeleri dilimi ön testte %98,02 (öğretim düzeyi), son testte ise %100 (serbest düzey) olarak tespit edilmiştir. Ö1'in ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 99 iken son testte bu rakam 106 olmuş ve Ö1'in doğru okuduğu kelime



sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ö1'in prozodi becerisine bakıldığında ise ön testte 14 olarak belirlenen prozodi puanının son testte 16'ya yükseldiği ve Ö1'in prozodi rubriğinin tüm kategorilerinden tam puan aldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında okuma tiyatrosu yönteminin Ö1'in akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 10.** Ö2'nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi

Ö2	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Prozodi
Uygulama öncesi durum	95	1	94	98,95	Öğretim Düzeyi	94	14
Uygulama sonrası durum	105	2	103	98,1	Öğretim Düzeyi	103	16

Tablo 10 incelendiğinde Ö2'nin uygulama öncesinde 95 kelime okuduğu ve 1 okuma hatası yaptığı, uygulama sonrasında ise 105 kelime okuduğu ve 2 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö2'nin kelime tanıma yüzdeleri dilimi ön testte %98,95 (öğretim düzeyi), son testte ise %98,1 (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Ö2'nin ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 94 iken son testte bu rakam 103 olmuş ve Ö2'nin doğru okuduğu kelime sayısında ve okuma hızında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ö2'nin ön testte 14 olarak belirlenen prozodi puanı uygulama sonrasında gerçekleştirilen son testte 16 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre Ö2'nin öğretim düzeyinde kalsa bile okuma hızında, doğru okuduğu kelime sayısında ve prozodi puanında yükselme olduğu görülmektedir. Elde edilen son test sonuçlarından hareketle okuma tiyatrosu yönteminin Ö2'nin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

**Tablo 11.** Ö3'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi

Ö3	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Prozodi
Uygulama öncesi durum	53	2	51	96,23	Öğretim Düzeyi	51	9
Uygulama sonrası durum	99	1	98	98,99	Öğretim Düzeyi	98	16

Tablo 11 incelendiğinde Ö3'ün uygulama öncesinde uygulanan ön testte 53 kelime okuduğu ve 2 okuma hatası yaptığı, son testte ise 99 kelime okuduğu ve 1 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö3'ün kelime tanıma yüzdelik dilimi ön testte %96,23 (öğretim düzeyi), son testte ise %98,99 (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Ö3'ün ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 51 iken son testte bu rakam 98'e yükselmiş ve öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısında ve okuma hızında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ö3'ün ön testte 9 olarak belirlenen prozodi puanı uygulama sonrasında gerçekleştirilen son testte 16 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre Ö3'ün öğretim düzeyinde kalsa bile okuma hızında, doğru okuduğu kelime sayısında, kelime tanıma yüzdesinde ve prozodi puanında yükselme olduğu görülmektedir. Elde edilen son test sonuçlarından hareketle okuma tiyatrosu yönteminin Ö3'ün akıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

**Tablo 12.** Ö4'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi

Ö4	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdelik Dilimi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Prozodi
Uygulama öncesi durum	59	1	58	98,31	Öğretim Düzeyi	58	10
Uygulama sonrası durum	87	2	85	97,7	Öğretim Düzeyi	85	15

Tablo 12 incelendiğinde Ö4 kodlu öğrencinin uygulama öncesinde 59 kelime okuduğu ve 1 okuma hatası yaptığı, uygulama sonrasında ise 87 kelime okuduğu ve 2 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö4'ün kelime tanıma yüzdelik dilimi ön testte %98,31 (öğretim düzeyi), son testte ise %97,7 (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Ö3'nin ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 58 iken son testte bu rakam 85'e yükselmiş ve öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısında ve okuma hızında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ö4'ün uygulama öncesinde 10 olarak belirlenen prozodi puanı uygulama sonrasındaki hesaplamalarda 15 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre Ö4'ün öğretim düzeyinde kalsa bile okuma hızında, doğru okuduğu kelime sayısında ve prozodi puanında yükselme olduğu görülmektedir. Elde edilen son test sonuçlarından hareketle okuma tiyatrosu yönteminin Ö4'ün akıcı okuma becerilerinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

### **Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

**Tablo 13.** Ö5'in Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi

Ö5	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Prozodi
Uygulama öncesi durum	24	7	17	70,83	Endişe Düzeyi	17	4
Uygulama sonrası durum	44	5	39	88,64	Endişe Düzeyi	39	4

Tablo 13 incelendiğinde Ö5'in ön testte 24 kelime okuduğu ve 7 okuma hatası yaptığı, son testte ise 44 kelime okuduğu ve 5 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdeleri dilimi ön testte %70,83 (endişe düzeyi), son testte ise %88,64 (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Ö5'in uygulama öncesinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 24 iken uygulama sonrasında bu rakam 44 olmuş ve Ö5'in doğru okuduğu kelime sayısında ve okuma hızında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ön testte 4 olarak belirlenen prozodi puanı son testte de aynı kalmıştır. Bu verilere göre Ö5'in endişe düzeyinde kalmasına rağmen okuma hızında, doğru okuduğu kelime sayısında ve kelime tanıma yüzdesinde yükselme olduğu görülmektedir. Elde edilen son test sonuçlarından hareketle okuma tiyatrosu yönteminin Ö5'in akıcı okuma becerilerini iyileştirmeye yardımcı olduğu ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle zayıf performans gösteren öğrencilerin sınıf temelli yöntemlerin yanı sıra bireysel desteğe ya da küçük grup çalışmalarına ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 14.** Ö6'nın Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma Düzeyi

Ö6	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Prozodi
Uygulama öncesi durum	29	8	21	72,41	Endişe Düzeyi	21	4
Uygulama sonrası durum	56	15	41	73,21	Endişe Düzeyi	41	5

Tablo 14 incelendiğinde Ö6 kodlu öğrencinin ön testte 29 kelime okuduğu ve 8 okuma hatası yaptığı, son testte ise 56 kelime okuduğu ve 15 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdeleri dilimi ön testte %72,41 (endişe düzeyi), son testte ise %73,21 (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir.

Ö6'nın uygulama öncesinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 21 iken uygulama sonrasında bu rakam 41 olmuş ve Ö6'nın doğru okuduğu kelime sayısında ve okuma hızında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ön testte 4 olarak belirlenen prozodi puanı son testte 5 olarak belirlenmiştir. Bu veriler ışığında Ö6'nın endişe düzeyinde kalmasına rağmen okuma hızında, doğru okuduğu kelime sayısında ve kelime tanıma yüzdesinde yükselme olduğu görülmektedir. Elde edilen son test sonuçlarından hareketle okuma tiyatrosu yönteminin Ö6'nın akıcı okuma becerilerini iyileştirmede etkili olduğu ancak yeterli olmadığı, bu öğrencinin de bireysel desteğe ya da küçük grup çalışmalarına ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

### ***Sınıftaki Tüm Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin İstatistiksel Sonuçlar***

**Tablo 15.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Hızına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	0	0,00	,00		
Pozitif Sıra	19	10	190,00	-3,826*	,00**
Eşit	0				

\*Negatif sıralar temeline dayalı \*\* $p < ,05$

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızları ile uygulama sonrası okuma hızları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre uygulama öncesi ve sonrası okuma hızları puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır ( $z = -3,826, p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma tiyatrosu yöntemi çocukların okuma hızlarını istatistiksel olarak anlamlı ölçüde geliştirmiştir. Etki büyüklüğünün  $d = .88$  çıkması Cohen'nin (1988) değerlerine göre, yapılan deneyin çocukların okuma hızlarını artırmada büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 16.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Doğruluğa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	4	6,00	24,00		
Pozitif Sıra	15	11,7	166,00	-2,857*	,00**
Eşit	0				

\*Negatif sıralar temeline dayalı \*\* $p < ,05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi akıcı okumada doğrulukları ile uygulama sonrası doğrulukları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre uygulama öncesi ve sonrası doğruluk puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır ( $z=-2,857$ ,  $p<,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma tiyatrosu yöntemi uygulanmadan önceki doğruluklar ile uygulandıktan sonraki doğruluklar arasında anlamlı fark oluşmuştur. Etki büyüklüğünün  $d=.66$  çıkması Cohen'nin (1988) değerlerine göre, yapılan deneyin çocukların akıcı okumada doğruluklarını artırmada büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 17.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Prozodi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	17	9,00	153,00	-3,637*	.00**
Eşit	2				

\*Negatif sıralar temeline dayalı \*\* $p<,05$

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası prozodi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre uygulama öncesi ve sonrası prozodi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ( $z=-3,637$ ,  $p<,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma tiyatrosu yöntemi uygulandıktan sonra prozodi puanları anlamlı ölçüde artmıştır. Etki büyüklüğünün  $r=.83$  çıkması Cohen'nin (1988) değerlerine göre, uygulamanın prozodi puanları üzerinde etkisinin büyük olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.2.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilen uygulama öncesi ve sonrası test bulguları incelendiğinde okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Odak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

**Tablo 18.** Ö1 ve Ö2'nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanı

Öğrenci		Okuduğunu Anlama Puanı
Ö1	Uygulama öncesi	11
	Uygulama sonrası	25
Ö2	Uygulama öncesi	13
	Uygulama sonrası	22

Tablo 18 incelendiğinde Ö1'in uygulama öncesindeki testte okuduğunu anlama puanı 11 olarak belirlenirken, uygulama sonrasındaki testte ise bu rakam 25'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama puanının yükseldiği görülmüştür. Ö2'nin uygulama öncesi ve sonrası test bulguları incelendiğinde de uygulama öncesinde yapılan testte 13 olarak belirlenen okuduğunu anlama puanının uygulama sonrasında yapılan testte 22'ye yükseldiği görülmektedir. Bu verilere göre, okuma-anlama testinden alınacak en yüksek puanın 36 olması ve alınan yüksek puanların da öğrencinin okuduğunu anlama becerisi açısından başarılı olduğunu göstermekte olduğu göz önünde bulundurularak okuma tiyatrosu yönteminin Ö1 ve Ö2'nin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

**Tablo 19.** Ö3 ve Ö4'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanı

Öğrenci		Okuduğunu Anlama Puanı
Ö3	Uygulama öncesi	13
	Uygulama sonrası	25
Ö4	Uygulama öncesi	10
	Uygulama sonrası	22

Tablo 19 incelendiğinde Ö3'ün uygulama öncesindeki testte okuduğunu anlama puanı 13 olarak belirlenirken, uygulama sonrasındaki testte ise bu rakam 25'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama puanının yükseldiği görülmüştür. Ö4'ün uygulama öncesi ve sonrası test bulguları incelendiğinde ise uygulama öncesinde yapılan testte 10 olarak belirlenen okuduğunu anlama puanının uygulama sonrasında yapılan son testte 22'ye yükseldiği görülmektedir. Bu verilere göre, okuma tiyatrosu yönteminin Ö3 ve Ö4'ün okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

### **Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

**Tablo 20.** Ö5 ve Ö6'nın Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanı

Öğrenci		Okuduğunu Anlama Puanı
Ö5	Uygulama öncesi	8
	Uygulama sonrası	8
Ö6	Uygulama öncesi	8
	Uygulama sonrası	8

Tablo 20 incelendiğinde Ö5'in uygulama öncesindeki okuduğunu anlama puanı 8 olarak belirlenirken, uygulama sonrasındaki testte de bu rakam değişmemiş ve 8 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencinin okuduğunu anlama puanının aynı kaldığı görülmektedir. Ö6'nın uygulama öncesi ve sonrası test bulguları incelendiğinde de aynı durumla karşılaşılmıştır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte 8 olarak belirlenen okuduğunu anlama puanı uygulama sonrasında yapılan son testte değişmemiş ve 8 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre, okuma tiyatrosu yönteminin zayıf performans gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı söylenebilir.

### **Sınıftaki Tüm Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin İstatistiksel Sonuçlar**

**Tablo 21.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	17	9,00	153,00	-3,631*	,00**
Eşit	2				

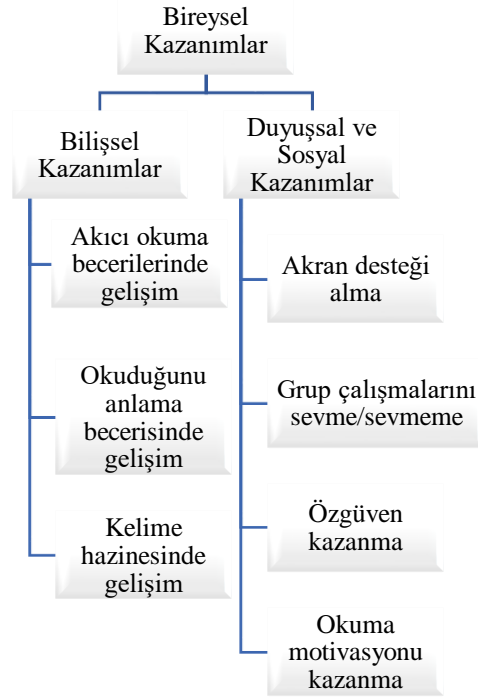
\*Negatif sıralar temeline dayalı

\*\* $p < ,05$

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki durumlarını karşılaştırmak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $z = -3,631$ ,  $p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma tiyatrosu yöntemi uygulandıktan sonra okuduğunu anlama puanları anlamlı ölçüde artmıştır.

## 4.2. BİREYSEL KAZANIMLAR TEMASINA YÖNELİK ALT TEMA VE KATEGORİLER

Uygulama sürecinin sona ermesinin ardından araştırmaya katılan tüm öğrencilere “Okuma tiyatrosu etkinlikleriyle işlenen Türkçe dersine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilerek düşünceleri yazılı olarak alınmıştır. Odak öğrencilerin de okuma tiyatrosu etkinliklerine ilişkin düşüncelerini öğrenebilmek amacıyla bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan bu görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı döküm hâline getirilmiştir. Öğrencilerin sürece yönelik yazılı ve sesli olarak toplanan görüşleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. “Bireysel Kazanımlar” teması, öğrencilerin kendileri tarafından görüşmelerde ve günlüklerde ifade edilen kazanımlardan hareketle oluşturulmuş, onların öz değerlendirmeleri ve kendi gelişimlerine ilişkin anlayışları ve deneyimleri temelinde kodlanmıştır. “Bireysel Kazanımlar” teması; bilişsel kazanımlar ve duyuşsal ve sosyal kazanımlar alt temaları ile akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi, akran desteği alma, grup çalışmalarını sevme/sevmeme, özgüven kazanma ve okuma motivasyonu kazanma kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu tema ve kategoriler Şekil 3’te verilmektedir.



Şekil 3. Bireysel Kazanımlar Temasına Yönelik Alt Tema ve Kategoriler



## 4.2.1. Bireysel Kazanımlar Teması Bilişsel Kazanımlar Alt Temasına Yönelik Bulgular

### 4.2.1.1. Akıcı Okuma Becerilerinde Gelişim

Araştırmacı, öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelerde öğrencilerin kendi gelişimlerine yönelik düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirmekte etkili olduğunu söylemiştir. Alınan öğrenci görüşlerinde öğrencilerin birçoğunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama noktasında eski durumlarıyla yeni durumlarını karşılaştırdığı görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde kendi gelişimlerine ilişkin anlayışlarına dair bulgulara yer verilmektedir.

#### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

İyi performansa sahip olan Ö1 ve Ö2 kodlu öğrencilere okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığına dair düşünceleri sorulduğunda her iki öğrenci de bu yöntemin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelerde şu şekilde yansıtmıştır:

*Okuma tiyatrosunun okuma becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Daha önceleri düz bir şekilde sesli okuma yapıyordum ama şimdi sesli okuma yaparken ses tonumu daha iyi kullanabiliyorum (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Okuma tiyatrosuna dayalı gerçekleştirilen etkinlikler okuma becerilerimin gelişmesine katkı sağladı. Daha önceleri kelimeleri doğru okuyabiliyordum ama prozodik ve akıcı okuma yapamıyordum. Metinleri sunum yaptıktan sonra artık daha iyi okuyabiliyorum. Akıcı ve prozodik okuyabiliyorum. Önceden ses tonumu kullanırken vurgu ve tonlamalara dikkat etmiyordum. Şimdi nerede tam nefes, nerede yarım nefes alacağımı ya da sesimi nerede değiştirmem gerektiğini anlayabiliyorum (Ö2, YYG, 05.01.2022).*

#### ***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Orta düzeyde performansa sahip olan Ö3 ve Ö4 kodlu öğrencilere okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığına dair düşünceleri sorulduğunda her iki öğrenci de bu yöntemin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Bu etkinlikler sayesinde hem akıcı okuma becerim hem de okuduğunu anlama becerim gelişti. Akıcı okumam eskiden biraz kötüydü. Ben yazın çok kitap okumamıştım. Yaptığımız çalışmalarla kitap okumayı da sevmeye başladım ve artık daha akıcı okuyabiliyorum (Ö3, YYG, 05.01.2022).*

*Bu etkinlikler okuma becerimin gelişmesine katkı sağladı. Ben eskiden metin okurken bütün kelimeleri doğru okuyamıyordum, yanlışım çıkıyordu. Bu metinleri okumaya başladıkça artık sesimi güzel bir şekilde kullanmaya ve doğru okumaya başladım. Çalışmaya başlamadan önce vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma yapmıyordum. Gereksiz yerlerde duraklıyordum, yanlış vurgu ve tonlamalar yapıyordum. Ama şimdi bunları yapmıyorum (Ö4, YYG, 06.01.2022).*

### **Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

Zayıf düzeyde performansa sahip olan Ö5 ve Ö6 kodlu öğrencilere de okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığına dair düşünceleri sorulduğunda her iki öğrenci de bu yöntemin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini belirtmiştir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Etkinlikler okuma becerimi geliştirdi. Okuduğunu anlama becerimin gelişmesine de yardım etti. Ben eskiden metindeki kelimeleri hep yanlış okuyordum. Artık daha az yanlış okuyorum (Ö5, YYG, 06.01.2022).*

*Yaptıklarımız okuma becerimi biraz geliştirdi. Eskiden çok iyi okuyamıyordum ama şimdi yavaşta okumaya başladım. Okuduğumu anlamama da yardımcı oldu. Akıcı okumama da yardımcı oldu. Ben eskiden noktalarda durmuyordum, nefes almıyordum. Artık bunu öğrendim (Ö6, YYG, 06.01.2022).*

### **Diğer öğrencilerde görünüm:**

Diğer öğrencilere de okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığına dair düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin birçoğundan okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğine yönelik cevaplar alınmıştır. Konuya dair öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır.

*Ben bu süreç içerisinde çok şey öğrendim. Eski okumam ile şimdiki okumamı karşılaştırdığımda eskiden kötü okuyordum. Şimdi çok daha iyi okuma yapabiliyorum. Önceden hiç prozodik okuyamıyordum ama artık prozodik okuyabiliyorum. Vurgu ve tonlamalara dikkat ediyorum (Ö10).*

*Ben okuma tiyatrosu etkinlikleri sürecinde gelişim gösterdiğimi düşünüyorum. Eskiden prozodik okuma yapamıyordum ancak şimdi yapabiliyorum. Eskiden metin okurken noktalama işaretlerine dikkat etmeden bir okuma yapardım. Ama şimdi bir metni okurken noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ediyorum (Ö11).*

*Okuma tiyatrosu etkinliklerinden önce ben prozodik okuyamıyordum. Okurken de kelimeleri yanlış okuyordum. Ama şimdi prozodik okuma yapabiliyorum. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma yapabiliyorum (Ö12).*

*Bu çalışmalar sayesinde okumam gelişti. Önceden kelimeleri çok yanlış okuyordum. Bu etkinlikler sayesinde yanlışlarım azaldı. Prozodik okumayı bu çalışmalarla öğrendim. Artık okuma yaparken vurgu ve tonlamalara dikkat ediyorum (Ö18).*

Yukarıdaki bulgulardan hareketle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ifade ettikleri

görülmektedir. Bu bulgular ışığında okuma tiyatrosu yöntemi kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.2.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisinde Gelişim

Yapılan görüşmelerde öğrenciler okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde kendi gelişimlerine ilişkin anlayışlarına dair bulgulara yer verilmektedir.

##### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö1 ve Ö2'ye okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığına dair düşünceleri sorulduğunda her iki öğrenci de bu yöntemin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca Ö1 ve Ö2, okuduğunu anlama çalışmaları sırasında metni anlamak için yeni öğretilen stratejileri de kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Bu etkinlikler okuduğunu anlama becerimi geliştirdi. Yeni stratejiler de öğrendim. Mesela önceden hiç tahmin edemiyordum ama şimdi tahmin edebiliyorum. Yeni aldığım kitaplarda önce başlığı inceliyorum sonra ise görselleri. Ardından ön bilgileri kullanıyorum. Böylece metni daha iyi anlayabiliyorum. Eskiden ana fikir ile konuyu karıştırıyordum ama şimdi karıştırmıyorum. Önceden ana fikri bulup cümle içerisinde ifade etmeyi tam olarak yapamıyordum artık ifade edebiliyorum. Ana fikir bulmada eskiden zorlandığım kadar zorlanmıyorum (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Okuma tiyatrosu etkinlikleri, okuduğunu anlama becerilerimin gelişmesine katkı sağladı. Önceden okuduğum kitapların ana fikrini bulamıyordum şimdi ana fikir nasıl bulacağım konusunda fikir sahibi oldum. Tahmin etme ve soru oluşturma stratejisini yeni öğrendim. Tahmin etmede kapağa, başlığa bakarak içeriğin ne olabileceğine dair tahminlerde bulunuyorum. Görselleri inceliyorum ve ben görsellere bakarak metnin içeriğini daha iyi anladığımı düşünüyorum. Görseller benim metni daha iyi anlamama yardım ediyor. Arka kapaktaki özet metni ve karakterleri daha iyi anlamama sağlıyor. Eskiden okuduğunu anlama sorularına tam cevap veremiyordum, cümle kuramıyordum. Bu çalışmalardan sonra okuduğunu anlama sorularına tam bir cümle kurarak cevap vermeye başladım. Öğretmenimiz en son metinde karakterlerinin duygularını anlamamız için bize etkinlik getirmişti. Ben o etkinliği çok sevdim. Okuduğum metinlerdeki karakterlerin duygularını anlamaya başladım. Bu çalışmalar sayesinde okuduğum metinleri daha iyi anlayabiliyorum ayrıca yeni stratejiler de öğrendim, bunları kullanıyorum. Öğretmenim bana bunları öğrettiğiniz için teşekkür ederim (Ö2, YYG, 05.01.2022).*

### **Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler de okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca bu öğrenciler okuduğunu anlama çalışmaları sırasında metni anlamak için yeni öğretilen stratejileri de kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Okuduğunu anlama noktasında çok geliştirdim. Eskiden bir şey okurken bazen konsantrasyonum bozuluyordu ve atlama hataları yapıyordum. Ama okuduğunu anlama etkinlikleri devam ettikçe konsantrasyonum daha iyi oldu, bu yüzden de okuduğum kitapları, metinleri daha iyi anlıyorum. Yeni stratejiler de öğrendim. Mesela tahmin etme stratejisi. Tahmin etme stratejisinde şunlar vardı: Görsellere bakma, kitabın kapağına bakma, arka kapağındaki özeti okuma, başlığa bakma. Kitabın arkasındaki özeti okuyorum ve düşünüyorum. Bu da benim tahmin etmeye yardımcı oluyor. Ben benim yeni öğrendiğim bir yöntem. Bütün bunlar benim okuduğum metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmama ve metni iyi anlama yardımcı oldu. Soru oluşturmayı önceden biraz biliyordum ama çok iyi değildim. Bu etkinlikler sayesinde daha güzel sorular oluşturmayı öğrendim. Karakter analiz formu, benim karakterleri daha iyi tanımamı sağladı (Ö3, YYG, 05.01.2022).*

*Bu etkinlikler sayesinde okuduğunu anlama becerimin geliştiğini düşünüyorum. Önceden ben okuduğumu iyi anlayamıyordum. Soruları cevaplayabilmek için okuduklarımı tekrar tekrar okuyordum. Ama şimdi öyle bir şeye gerek duymuyorum. Okuduğum anda soruyu cevaplayabiliyorum (Ö4, YYG, 06.01.2022).*

### **Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

Ö5 ve Ö6 kodlu öğrenciler de okuma tiyatrosuna dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Okuduğunu anlama becerim biraz gelişti. Ana fikir bulmayı öğrendim. Ama ana fikri düzgün ifade edemiyorum. Tahmin etmeyi öğrendim. Tahminlerle ilgili kanıt bulmada zorlanıyordum biraz tüm cümleleri bulamıyordum. Görselleri incelerken keyif aldım. Görseller sayesinde metindeki olaylar biraz aklımda kaldı (Ö5, YYG, 06.01.2022).*

*Bu çalışmalar okuduğunu anlama becerimin gelişmesine yardım etti. Görselleri incelerken metin daha çok aklımda kaldı. Tahmin edince metni biraz daha iyi anladım. Önceden metinler çok aklımda kalmıyordu hemen unutuyordum ama buradaki metinleri biraz hatırlıyorum (Ö6, YYG, 06.01.2022).*

### **Diğer öğrencilerde görünüm:**

Diğer öğrencilere de okuma tiyatrosuna dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığına dair düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin birçoğundan bu yöntemin okuduğunu

anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik cevaplar alınmıştır. Ayrıca öğrenciler okuduğunu anlama çalışmaları sırasında metni anlamak için öğretilen stratejileri de kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Konuya dair öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır.

*Eskiden okuduğumu anlamakta zorlanıyordum. Yaptığımız etkinlikler okuduğumu anlama becerimin gelişmesine yardım etti. Bu etkinlikler sayesinde okuduğum metni anlamak için yeni stratejiler öğrendim. Yeni bir kitap okuduğumda öğrendiğim stratejilerden bazılarını kullanabiliyorum. Kitabın yazarına, görsellerine, başlığına, özetine bakarak tahminler yapabiliyorum. Ana fikri bulabiliyorum. Soru oluşturmakta çok zorlanıyordum. Özellikle çıkarım sorularında ama şimdi soru oluşturabiliyorum (Ö9).*

*Yeni bir kitap okumak istediğimde öğrendiğim bazı stratejileri kullanabiliyorum. Mesela kitabın adını, ön ve arka kapağını, görsellerini inceleyip konuya yönelik tahminler yapıyorum. Bu benim metni daha iyi anlamama sağlıyor. Bunların hepsi öğretmenimiz sayesinde oldu (Ö10).*

*Okuma tiyatrosu okuduğumu anlama becerimin gelişmesine katkı sağladı. Artık okuduğum kitapları daha iyi anlayabiliyorum. Önceleri ben tahmin etme stratejisini kullanmadan kitap okuyordum. Şimdi ise yeni bir kitap aldığımda kitabın ön ve arka kapağını inceliyorum. Yazarına ve görsellerine bakıyorum. Kitapta anlatılanlar hakkında düşünüyorum ve ön bilgilerimi kullanıyorum. Karakterlerin özellikleri hakkında düşünüyorum. Bütün bu öğrendiklerim okuduğum metinleri daha iyi anlamama katkı sağladı (Ö12).*

*Önceden kitap okumadan önce görsellere, ön ve arka kapağa, yazara bakmazdım. Şimdi ise bir kitabı okumaya başlamadan önce başlığına, yazarına ve görsellerine bakıyorum. Böyle olunca da kitabı merak ediyorum ve okuduklarımı daha iyi anlıyorum. Okuduğumu anlama sorularına önceden tam cevap veremiyordum. Öğretmenimiz bize okuduğumu anlama sorularına tam ve doğru cevap vermeyi öğretti. Ben de artık sorulara yanıt verirken tam ve doğru cümle kurabiliyorum (Ö18).*

Yukarıdaki bulgular ışığında yapılan görüşmelerde öğrencilerin okuma tiyatrosu yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve okuduğunu anlama çalışmaları sırasında metni anlamak için yeni stratejiler öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle okuma tiyatrosu yöntemi kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

#### **4.2.1.3. Kelime Hazinesinde Gelişim**

Yapılan görüşmelerde öğrencilere okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığına dair düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin birçoğu bu yöntemin kelime hazinelerini geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda günlüklerden ve yapılan görüşmelerden hareketle öğrencilerin bu konudaki düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö1 ve Ö2 kodlu iyi performansa sahip öğrenciler günlüklerinde kelime çalışmalarından keyif aldıklarını, yeni kelime öğrenmekten mutlu olduklarını ve bu çalışmalar sayesinde kelime hazinelerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

*Öğretmenimiz bize bilmediğimiz kelimeleri yazabilmemiz için bir kelime defteri dağıttı. Her hikâyede yeni kelimeler öğreniyoruz. Bu hikâyede de yeni kelimeler öğrendik. Öğrendiğim kelimeler benim gelişimim için yardımcı oluyor (Ö1, 02.11.2021).*

*Bağlamda arama etkinliğini çok sevdim. Bu etkinlikte diğerlerine göre daha iyi olduğumu düşünüyorum ve o yüzden de yaparken çok keyif aldım (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Bugün öğretmenimiz bizden okuduğumuz hikâyede öğrendiğimiz yeni kelimeleri kullanarak bir metin oluşturmamızı istedi. Başta biraz zorlansam da sonradan aklıma çok güzel bir hikâye geldi. İyi bir hikâye yazdığımı düşünüyorum. Bu çalışma bence çok güzel çünkü hem yeni öğrendiğimiz kelimeleri kullanıyoruz hem de yazma becerimiz gelişiyor (Ö2, 03.11.2021).*

### ***Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler de kelime çalışmalarını sevdiklerini ve yeni kelime öğrenmelerinin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu odak öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

*Bugün kelime çalışmasında yeni kelimeler öğrendim. Bence her hafta kelime hazinem biraz daha gelişiyor (Ö3, 02.11.2021).*

*Öğretmenimiz bugün bize boş bir kâğıt dağıttı. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri kullanarak metin oluşturmamızı ve bu kâğıtlara yazmamızı istedi. Bu etkinlikte hiç zorlanmadım. Öğrendiğimiz kelimeleri kullanarak bir metin yazabildim. Yeni kelimeler öğrendikçe mutlu oluyorum. Çünkü kelime hazinem gelişiyor. Ayrıca okuduğumuz metinleri daha iyi anlıyorum (Ö4, 03.11.2021).*

### ***Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö5 ve Ö6 kodlu öğrenciler günlüklerinde kelime çalışmalarında zorlandıklarını ve araştırmacının ya da arkadaşlarının bireysel desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin yapılan çalışmalarda kelimelerin anlamlarını öğrenmekte zorlandıkları ve öğretilen kelimeleri konuşma ya da yazma esnasında aktif olarak kullanamadıkları gözlemlenmiştir. Ö5 ve Ö6, konuya ilişkin düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

*Bugün öğretmenimiz tahtaya metinde geçen bazı kelimeleri yazdı ve anlamlarını tahmin etmemizi istedi. Ben tahmin edemedim, kelimelerin geçtiği yerleri de bulmakta zorlandım. Bazen yanımdaki arkadaşım yardım etti bazen de öğretmenimiz (Ö5, 02.11.2021).*

*Kelime çalışmasında bugün biraz zorlandım. Eş sesli kelimeleri bulmakta çok zorlandım. Çünkü kelimeleri ve anlamlarını anlayamadım. Sıra arkadaşım bana yardım etti. Ben o şekilde biraz kelimeleri öğrendim (Ö6, 02.11.2021).*

*Bugün öğretmenimiz sınıf içinde öğrendiğimiz yeni kelimelerle metin yazmamızı istedi. Ben biraz zorlandım. Kelimeleri kullanamadım, metin de yazamadım (Ö6, 03.11.2021).*

### **Diğer öğrencilerde görünüm:**

Araştırmaya katılan diğer öğrenciler de okuma tiyatrosu kapsamında yapılan kelime çalışmalarının kelime hazinelerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmiş ve yeni öğrendikleri kelimelerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Konuya dair öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır.

*Bugün öğretmenimiz bize yeni kelimeler öğretti. Yeni kelimeler öğrendikçe kelime hazinemizin geliştiğini hissediyorum. Öğrendiğim kelimeler hem metni daha iyi anlamama sağlıyor hem de konuşma becerimin gelişmesine yardım ediyor. Çünkü öğrendiğim kelimeleri hem kelime defterime yazıyorum hem de günlük hayatımda kullanmaya çalışıyorum (Ö9, 02.11.2021).*

*Bugün kelime çalışmaları yaptık. Yeni kelimeler öğrenmek beni çok mutlu ediyor. Yeni öğrendiğim kelimeleri artık cümlelerimde kullanmaya başladım. Öğretmenim bunun çok güzel olduğunu söyledi (Ö10, 02.11.2021).*

*Öğretmenimiz bize kelime hazinemizin gelişmesi için kelime defterleri aldı. Her gün bilmediğimiz kelimeleri yazıyoruz ve öğreniyoruz. Kelime hazinemizin geliştiğini hissediyorum. Çünkü öğrendiğim kelimeleri günlük yaşamımda kullanmaya başladım (Ö12, 02.11.2021).*

*Bugün öğretmenimizle kelime çalışması yaptık. Kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalıştık. Çok güzel bir çalışmaydı. Çünkü bu öğrendiğim kelimeler metni daha iyi anlamama yardımcı oluyor. Her etkinlikte kelime hazinem biraz da olsa gelişiyor (Ö17, 02.11.2021).*

*Bugün kelime çalışmaları yaptık. Kelimelerin eş anlamlılarını bulup yazdık. Benim bilmediğim, yeni öğrendiğim kelimeler vardı. Mesela “erek” kelimesini bilmiyordum. Bu çalışmalar sayesinde yeni kelimeler öğreniyorum ve kelime hazinem gelişiyor bence (Ö18, 21.12.2021).*

Elde edilen yukarıdaki bulgular ışığında, okuma tiyatrosu kapsamında yapılan kelime çalışmalarının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin kelime çalışmalarından keyif aldıkları ve yeni kelimeler öğrenmekten mutlu oldukları da söylenebilir.

## 4.2.2. Bireysel Kazanımlar Teması Duyuşsal ve Sosyal Kazanımlar Alt Temasına Yönelik Bulgular

### 4.2.2.1. Akran Desteği Alma

Yapılan görüşmelerde zayıf performansa sahip olan öğrenciler, akran desteğine ihtiyaç duyduklarını ve okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin akran desteği sağlama noktasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda günlüklerden ve yapılan görüşmelerden hareketle öğrencilerin bu konudaki düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

*Akıcı okuma çalışmalarında ben çok zorlandım. Arkadaşlarım bana yardım etsin istedim. Çünkü hep yanlış okuyordum ama arkadaşlarımla okurken onlar yanlışlarımı düzeltiyordu. Hem hızlı okuyordum hem de kelimeleri yanlış okuyordum. Bir kelimeyi yanlış okuyunca diğer kelimeleri de yanlış okuyordum. Bu yüzden daha çok zorlanıyordum. Arkadaşlarım yardım ettiğinde o kadar yanlış okumuyordum. Onlar destek olunca daha kolay okuyabiliyordum. Grup çalışmaları yaptığımız için arkadaşlarım hep bana destek oldu. Bu yüzden bu çalışmaları çok sevdim (Ö5, YYG, 06.01.2022).*

*Okuma tiyatrosunu uygulamak benim için zordu. Okuma yapamıyordum, cümle oluşturamıyordum. Tek başıma etkinlikleri yapamıyordum. Arkadaşlarımın yardımına ihtiyaç duyuyordum. Arkadaşlarım ya da siz yardım edince ben etkinlikleri daha kolay yapıyordum (Ö6, YYG, 06.01.2022).*

*Bugün tahmin etme çalışması yaparken biraz zorlandım, nasıl yapacağımı bilemedim. Metinden kanıtlar bulup yazamadım. Sıra arkadaşım hepsini yapıyordu. Bana da yardım etti, birlikte yaptık. O yardım edince ben tahmin edebilmişim, metinden kanıt bulabilmişim. Ben ona teşekkür ettim. Çok mutlu oldum (Ö6,*

Elde edilen bulgular ışığında, okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin öğrencilerin birbirlerine akran desteği sağlamasında etkili olduğunu, bu durumun özellikle de zayıf performans gösteren öğrencileri desteklediği ve geliştirdiğini söylemek mümkündür.

### 4.2.2.2. Grup Çalışmalarını Sevme/Sevmeme

Araştırmacı, öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelerde öğrencilere uygulama sürecindeki grup çalışmalarına dair düşüncelerini sormuştur. Aşağıda öğrencilerin yapılan grup çalışmalarına yönelik düşüncelerinden hareketle elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

#### ***İyi performans gösteren öğrencilerde görünüm:***

Ö1 ve Ö2'ye grup çalışmalarından mı yoksa bireysel çalışmalardan mı daha çok keyif aldıkları sorulmuştur. Ö1, grupla yapılan etkinliklerden daha çok keyif aldığını ve kendisi için grup çalışmalarının daha faydalı olduğunu belirtirken Ö2



ise, grupla çalışmayı değil bireysel çalışmayı daha çok sevdiğini, grup çalışmalarında diğer arkadaşları çalışmadığında sıkıldığını ve dil bilgisi konuları işleyip soru çözmek istediğini belirtmiştir. Bu odak öğrenciler grup çalışmalarına ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Grupla yaptığım etkinliklerden daha çok keyif aldım. Ses tonumuzu daha etkili kullanabiliyoruz. Ben eskiden Ömer ve Ece'yle çok iyi arkadaş değildim. Bu çalışmalarla daha iyi arkadaş oldum. Grup arkadaşlarımın beni değerlendirmesi yanırlarımı görmek açısından bana yardımcı oldu. Yanırlarımı görmek de benim daha iyi okumamı sağladı (Ö1, YYG, 05.01.2022).*

*Okuma tiyatrosu etkinliklerini sevdim. Ama bazı yerlerde sevmedim. Grupla çalışmayı değil bireysel olarak çalışmayı daha çok seviyordum. Sınıf içerisinde hep birlikte okuma yaptığımız çalışmalardan keyif aldım tabii ki. Ama gruplar oluşturduğumuzda arkadaşlarımız okumalarına çalışıp gelmiyordu ve sürekli kelimeleri yanlış ya da yavaş okuyorlardı. Ben de çok sıkılıyordum. Gruplar okurken bazı arkadaşlarımız çalışmıyordu. "La Fonten Orman Mahkemesinde" metninde çalışmamışlardı mesela. Okuma sırasında çok beklediğimiz için sıkılmıştım ve Türkçe dersine geçip soru çözmek istemişim o zaman. Aslında etkinlikler değil arkadaşlarımın çalışmadan okumaları yani sunum günleri sıkıcı geliyordu (Ö2, YYG, 05.01.2022).*

### **Orta performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

Orta düzeyde performansa sahip olan Ö3 ve Ö4'e, grup çalışmalarına ilişkin düşünceleri sorulduğunda her iki öğrenci de bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmalarını daha çok sevdiklerini ve grup çalışmalarının kendi yanırlarını görüp düzeltmek açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu odak öğrenciler grup çalışmalarına ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Grupla yaptığım çalışmalardan çok keyif aldım. Çünkü bir tane hatamız olsa, bir yeri yanlış okusak arkadaşlarımız bunu düzeltip yardım edebiliyor. Bir yeri anlamadıysak arkadaşımıza sorup yardım isteyebiliyoruz. O yüzden grupla çalışmayı daha çok sevdim. Hem de bu etkinlikler arkadaşlarımla iletişimimi güçlendirdi. Mesela Ayşe'yle bu etkinlikler sayesinde çok iyi arkadaş olduk ve birlikte oturmaya başladık (Ö3, YYG, 05.01.2022).*

*Grup çalışmalarından daha çok keyif aldım. Arkadaşımla okuma yapmak, performansımızı sergilemeden önce birlikte çalışıp yanırlarımızı düzeltmek daha faydalı oluyor. Arkadaşımla çalıştığımda hem yanırlarımı görebiliyordum hem de performans gününe kadar bu yanırlarımı düzeltebiliyordum. Ama bazen grup arkadaşlarım yanlış okuduğunda sinirleniyordum. Keşke çalışsalar metni doğru okusalar diyordum. Grup çalışmaları hatalarımı görmek ve düzeltmek açısından bana daha faydalı oldu (Ö4, YYG, 06.01.2022).*

### **Zayıf performans gösteren öğrencilerde görünüm:**

Zayıf düzeyde performansa sahip olan Ö5 ve Ö6'ya, grup çalışmalarına ilişkin düşünceleri sorulduğunda her iki öğrenci de bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmalarını daha çok sevdiklerini, grup çalışmalarının kendileri için daha faydalı olduğunu, bireysel çalışma yaptıklarında yanırlarını göremediklerini ama

grup çalışmalarında arkadaşlarının desteğiyle yanlışlarını görüp düzelttiklerini belirtmiştir. Bu odak öğrenciler grup çalışmalarına ilişkin düşüncelerini yapılan görüşmelere şu şekilde yansıtmıştır:

*Grupla etkinlik yapmak daha güzeldi. Çünkü benim yanlışım olunca arkadaşlarım düzeltiyordu. Onlar da yanlış yaptığında ben düzeltiyordum. İyi olan arkadaşlarımla ya da sizinle çalışırken etkinlikler bana daha kolay ve güzel geliyordu. Çünkü bireysel çalışmalarda ben yanlış yapınca kimse yanlışımı düzeltemiyordu. Ama grupla yapınca arkadaşım ya da siz düzeltiyordunuz (Ö5, YYG, 06.01.2022).*

*Ben grup olarak çalışmayı daha çok sevdim. Çünkü arkadaşlarımla çalışmak beni mutlu ediyordu. Arkadaşlarım yanlışlarımı düzeltince mutlu oluyordum. İyi olan biri bana yardım edince seviniyordum. Bireysel çalışırken ve tek okuma yaparken çok sıkılıyordum. Çünkü okumamı yapamıyordum. Ama arkadaşlarım derste bana yardım edince ben çok seviniyordum. Onlara teşekkür ediyordum. Bir de bundan önce ben Elif'le arkadaş olmak, konuşmak istemiyordum ama bir kez onunla okuma yaptık ve birlikte çalıştık. Bu sayede artık iyi arkadaşız (Ö6, YYG, 06.01.2022).*

### **Diğer öğrencilerde görünüm:**

Araştırmacı, diğer öğrencilere de uygulama sürecindeki bireysel ve grup çalışmalarına ilişkin düşüncelerini sormuştur. Öğrencilerin bazıları grup çalışmalarından keyif aldığını ve grupla çalışmanın daha yararlı olduğunu belirtirken bazı öğrenciler ise okuması zayıf olan arkadaşlarını dinlerken sıkıldıklarını ve süreci takip etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konuya dair öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır.

*Bugün gruplar sunumlarını yapmaya başladı. Öğretmenimiz bize grupları değerlendirmemiz için bir form dağıttı. Bazı grupların okumasını takip ederken çok zorlandım ve sıkıldım. Çünkü çalışmamışlardı ve kelimeleri heceliyorlardı, yanlış okuyorlardı. Bu yüzden bu çalışmada biraz sıkıldım (Ö7, 04.11.2021).*

*Bugün sunum günüydü. Benimle Eylül grubtu. Bizim sıramız geldi. Eylül sanırım çalışmamış gibiydi. Ben çok üzüldüm çünkü grup sunumumuz çok kötü oldu. Ben bile kendi grubumdan sıkıldım. Bizim grup performansını sergilemeden önce ben çok heyecanlıydim ama performans başladıktan sonra çok sıkıldım. Birinci gruptakiler çok güzel okudu keşke bizim grup da o kadar güzel okuyabilseydi (Ö12, 04.11.2021).*

*Bugün eşli okuma çalışmaları yaptık. Grup arkadaşlarım çok güzel okuyordu ve ben çok mutlu oldum. Eşli okuma çalışmalarını çok seviyorum. Çünkü arkadaşlarım benim yanlışlarımı düzeltbiliyor, ben de onların yanlışlarını düzeltbiliyorum. Bu şekilde daha güzel okuma yapabiliyoruz (Ö12, 11.11.2021).*

*Bugün eşli okuma çalışmaları yaptık. Öğretmen bizi Ali ve Esra ile grup yapmıştı. Ali'nin sesi çok düşük çıkıyordu ve ben onu duyamıyordum. Sesini yükseltmesini istedim ancak beni çok dinlemiyordu. Ben eşli okuma çalışmalarını çok seviyorum ama Esra ile eşli okuma yapmak istemiyorum. Çünkü okuması çok yavaş ve ben sıkılıyorum. Böyle olunca bireysel okuma yapmak istiyorum (Ö18, 11.11.2021).*

Elde edilen bulgulardan hareketle okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimini güçlendirme,

sosyalleşmelerine katkı sağlama ve yanlışlarını öğrenip düzeltme noktasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak grup çalışmalarını sevdiği ancak bazı öğrencilerin grup çalışmalarından ziyade bireysel çalışmalardan daha fazla keyif aldığı görülmektedir. Bazı durumlarda grup çalışmalarının iyi öğrencilerin sıkılmasına yol açtığını, başarı düzeyi yüksek olan bazı öğrencilerin başarı düzeyi kendisinden düşük olan ve sorumluluk almayan öğrencilerle çalışmak istemediğini ve süreçten sıkılıp bireysel olarak çalışmak istediğini söylemek mümkündür. Fotoğraf 3'te öğrencilerin grup hâlinde okuma çalışması yaptıkları görülmektedir.



Fotoğraf 3. Öğrencilerin Grup Hâlinde Okuma Çalışması Yapması

#### 4.2.2.3. Özgüven Kazanma

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bir kısmı okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda yapılan görüşmelerden hareketle öğrencilerin bu konudaki düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

*Önceden benim sahne korkum vardı, tahtaya çıkmak istemiyordum. Tahtaya çıkıp metinler okumak, sunum yapmak benim sahne korkumu yenmeye yardımcı oldu. Artık arkadaşlarımla karşılaştığımda konuşmaktan korkmuyorum (Ö3)*

*Ben derslerde söz almaktan korkuyordum. Cevabım yanlış çıkar, öğretmen kızar bana diye. Ama çalışmalarımızda yanlış yapınca ya da yanlış okuyunca siz düzelttiniz, arkadaşlarım düzeltti. Ben yanlış cevap vermekten, söz hakkı istemekten artık çekinmiyorum (Ö4)*

*Ben sınıfta sesli okuma yapmaktan çok korkuyordum, okuma yapacağım zaman çok heyecanlanıyordum. Çünkü yanlış okuduğumda arkadaşlarım bana gülecek sanyordum. Sizin kızmanızdan korkuyordum. Ama okuma tiyatrosu yapınca evde*

*sürekli metinlere çalıştım. Bütün kelimeleri doğru okumaya başladım. Yanlış okuduğumda kimse bana gülmedi. Bu beni mutlu etti. Artık sınıfta metin okuyacağımız zaman çekinmeden parmak kaldırabiliyorum (Ö15)*

Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

#### **4.2.2.4. Okuma Motivasyonu Kazanma**

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bir kısmı okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe dersinin okuma motivasyonu kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda yapılan görüşmelerden hareketle öğrencilerin bu konudaki düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

*Yaptığımız çalışmalarla kitap okumayı sevmeye başladım, Artık daha akıcı okuyabiliyorum (Ö3).*

*Ben eskiden kitap okumayı çok sevmiyordum. Okuduğum kitaplardan bir şey anlamıyordum. Okurken sıkılıyordum. Ama bu çalışmalardan sonra kitap okumaya olan ilgim arttı. Eskiden 10 dakika bile kitap okuyamıyordum. Şimdi her gün kitap okumaya başladım. Artık kitap okumayı seviyorum (Ö4).*

*Ben önceden çok kitap okumuyordum. Çünkü okuduktan sonra hemen unutuyordum. Kişileri, hikâyeyi hatırlayamıyordum. Bu çalışmalardan sonra artık hikâye haritası oluşturabiliyorum ve metin aklımda kalıyor. Kitap bittiğinde oradaki olayları hatırlıyorum, kişileri hatırlıyorum. Bu da beni mutlu ediyor. Önceden hep annem kitap okumamı söylerdi ama şimdi kendim isteyerek odama gidip kitap okuyorum (Ö9).*

*Ben geçen sene kitap okurken sıkılırdım ve bu yüzden de okumak istemezdim. Anlamadığım kelimeler olurdu metinde geçerdim, hiç araştırmazdım. Bir sayfa okuyup hemen sıkılırdım, görsellerine bakmazdım. Ama bu çalışmalar sayesinde kelime defterim oldu. Bilmediğim kelimeleri araştırıyorum ve defterime yazıyorum. Metni daha iyi anladığım için de okumak istiyorum. Artık kitap okurken sıkılmıyorum öğretmenim (Ö18).*

Elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin okuma motivasyonu kazanmalarında ve okumaya olan ilgilerinin artmasında etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar ışığında ortaya çıkan sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazın kapsamında tartışılmasına ve bu çerçeveye dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

### 5.1. SONUÇ

Bu araştırma, okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki katkısını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş ve eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması, Türkiye'nin doğu bölgesinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir çevrede yer alan ortaokulda öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak hazırlanan etkinlikler tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve veriler 12 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenciden toplanmıştır. Ancak araştırmanın bulgularını daha derinlemesine değerlendirebilmek ve yansıtılabilmek amacıyla iyi, orta ve düşük okuma düzeyine sahip 6 odak öğrenci belirlenmiş, bulguların yansıtılmasında yoğun olarak bu öğrencilerden elde edilen verilerinden yararlanılmıştır. Veriler, araştırmanın amacı ve alt problemleri göz önünde bulundurularak araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, okuma-anlama testi, akıcı okuma ses kayıtları, öğrenci çalışma kâğıtları, okuma tiyatrosu öz ve grup değerlendirme formlarından oluşan çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulamasına, 05 Ekim 2021 tarihinde başlanmış ve 29 Aralık 2021 tarihinde uygulama sona ermiştir. Araştırmacı, okuma tiyatrosu etkinliklerini bizzat kendisi uyguladığı için süreçte hem araştırmacı hem de öğretmen rolüyle hareket etmiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için hazırlanan eylem planları 12 hafta boyunca uygulanmış ve bu eylem planlarının sonuçları geçerlik komitesi toplantılarında paylaşılmıştır. Geçerlik komitesi üyelerinin eleştiri ve önerileri doğrultusunda da haftalık eylem araştırması döngüsü sürdürülmeye devam edilmiştir. Nicel veriler “SPSS for Windows” paket programından yararlanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları elde edilen bulgular ve alt problemlerle bağlantılı olarak sunulmuş, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

### 5.1.1. Okuma Tiyatrosu Yöntemine Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Akıcı Okuma Gelişimlerine İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin akıcı okumada doğruluk düzeylerine ilişkin gelişimi görmek için uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerden aldıkları puanlar incelenmiş ve uygulama sonrası yapılan test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin öğrencilerin akıcı okumada doğruluk düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.
- Öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin gelişimi görmek için uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerden aldıkları puanlar incelenmiş ve uygulama sonrası yapılan test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin öğrencilerin okuma hızlarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.
- Öğrencilerin prozodik okumalarına ilişkin gelişimi görmek için uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerden aldıkları puanlar incelenmiş ve uygulama sonrası yapılan test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin öğrencilerin prozodik okumalarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.
- Sınıf genel olarak değerlendirildiğinde okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimi görmek için akıcı okuma bileşenlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerden aldıkları puanlar incelenmiş, uygulama sonrası yapılan testler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.
- Okuma performanslarına göre değerlendirildiğinde de okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin, farklı okuma düzeyine sahip (iyi, orta ve zayıf düzey) öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

### **5.1.2. Okuma Tiyatrosu Yöntemine Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Okuduğu Anlama Gelişimlerine İlişkin Sonuçlar**

- Sınıf genel olarak değerlendirildiğinde okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi görebilmek için kullanılan okuma-anlama testinin uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları karşılaştırılmış, uygulama sonrası test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, okuma tiyatrosu yönteminin 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir.
- Okuma performanslarına göre değerlendirildiğinde ise okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin, iyi ve orta düzeyde performans gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığı fakat zayıf performans gösteren öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye önemli bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.

### **5.1.3. Öğrencilerin Öğretilen Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar**

- Sürecin başında öğrencilerin öğretilen stratejileri yeterli düzeyde kullanamadıkları ya da bilinçsiz bir şekilde kullandıkları tespit edilirken sürecin sonuna doğru ise öğrencilerin birçoğunun stratejileri bilinçli ve doğru bir şekilde kullanma becerilerinin gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma durumları araştırma süreci içerisinde gelişim göstermiştir. Öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanılırken sürecin başında sınırlı ipuçlarından faydalandıkları ve stratejiyi bilinçsiz bir şekilde kullandıkları gözlemlenirken sürecin sonuna doğru ise çeşitli ipuçlarından faydalanmaya başladıkları ve bunu bilinçli bir şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma süreci içerisinde öğrencilerin soru oluşturma stratejisini kullanma durumları da gelişim göstermiştir. Öğrencilerin sürecin başında cevabı metin içerisinde olan sorular ürettikleri ve çıkarım soruları

oluşturamadıkları gözlemlenirken araştırma sürecinin sonuna doğru ise daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren çıkarım sorularını da oluşturmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çıkarım sorularıyla karşılaşmaları düşünme becerilerinin gelişimi de olumlu yönde etkilemiştir.

- Öğrencilerin ana fikir bulma stratejisini kullanma durumları da süreç içerisinde gelişim göstermiştir. Öğrencilerin tümü başlangıçta metindeki ana olayları ve ana fikri tam olarak belirleyemezken sürecin sonuna doğru ana fikri ve ana olayları belirlemede zorlanan öğrenci sayısında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ana fikir düzenleyicisi kullanmaları metnin ana fikrini bulmalarını olumlu yönde etkilemiştir.
- Araştırma süreci içerisinde öğrencilerin hikâye haritası kullanmadaki yetkinlikleri gelişim göstermiştir. Hikâye haritaları öğrencilerin metinleri anlaşılmasını kolaylaştırmış, çok yönlü düşüncelerini ve olaylar arasında bağlantı kurabilmelerini olumlu yönde etkilemiştir.
- Öğrencilerin araştırma süreci içerisinde karakter analiz formu doldurmadaki yetkinliklerinin de gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Karakter analiz formları, öğrencilerin metindeki karakterlerin özelliklerini öğrenmelerine ve karakterleri daha iyi tanımalarına olumlu yönde katkı sağlamıştır.
- Okuma performanslarına göre değerlendirildiğinde iyi ve orta performansa sahip öğrencilerin uygulama sürecinin sonunda öğretilen okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız ve bilinçli bir şekilde kullanmaya başladığı gözlemlenirken zayıf performansa sahip öğrencilerin ise öğretilen stratejileri bağımsız bir şekilde kullanamadığı ve bireysel desteğe ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir.

#### **5.1.4. Öğrencilerin Okuma Tiyatrosu Yöntemine Dayalı Olarak İşlenen Türkçe Dersine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar**

- Öğrenciler, gerçekleştirilen grup çalışmalarının sosyal becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler, gerçekleştirilen grup çalışmalarının yanlışlarını öğrenip düzeltmelerine ve birbirlerine akran desteği sağlamalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir.



- Öğrenciler, gerçekleştirilen etkinliklerin okuma motivasyonlarını ve kitap okumaya olan ilgilerini artırdığını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler, uygulama süreci içerisinde öğretilen stratejileri öğrendiklerini ve yeni bir metin okumaya başlarken bu stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir.
- Başarı düzeyi yüksek olan bazı öğrencilerin okuma güçlüğü yaşayan, zayıf okuma performansı olan ve sorumluluk almayan öğrencilerle çalışmak istemediği, grup çalışmalarından sıkılıp bireysel olarak çalışmak istediği gözlemlenmiştir.

## 5.2. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel verilerinden hareketle elde edilen sonuçlar, okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili alanyazın çerçevesinde karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde okuma tiyatrosu yönteminin etkililiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada okuma tiyatrosuna dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamaların akıcı okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde uygulama sonrasında yapılan test lehine anlamlı bir artışın olduğu ve okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma doğruluk düzeyi ve okuma prozodisinin gelişimi üzerinde büyük etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Tüm sınıftan elde edilen nicel verilerin araştırma kapsamında ulaşılan nitel verilerle de desteklendiği görülmüş; öğrenciler okuma tiyatrosu çalışmalarından keyif aldıklarını, eğlendiklerini ve uygulamalar sayesinde okuma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimin onların okuma tiyatrosu yöntemi aracılığıyla tekrarlı okuma yapması, öğretmenin akıcı okuma konusunda öğrencilere model olması ve okuma yanlışlarına yönelik geri bildirim vermesi sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Akıcı okuma becerilerinin gelişiminde tekrarlı okuma oldukça önemli bir yöntemdir (Dowhower, 1987; Herman, 1985; Samuels, 1979). Tekrarlı okumalar, öğrencilerin okuma hızının gelişimine ve kelimedeki okuma hatalarının azaltılmasına destek sağlamaktadır. Literatürde farklı alanlarda yapılan çalışmalar da tekrarlı okuma uygulamalarının (Vadasy ve Sanders, 2008; Yılmaz, 2008b;

Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Köksal, 2008) okuma hatalarını azaltmada ve okuma hızını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma tiyatrosu, içerisinde tekrarlı okumayı da barındıran sınıf temelli bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğretmen öğrencilere akıcı okuma konusunda model olur ve sunum öncesinde okumalarını dinleyip hatalarını düzeltebilmeleri için geri dönütler verir. Sesli okuma konusunda öğrencilere geri dönütler vermek ve okuma yanlışlarını düzeltmek akıcı okuma becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Pany ve Mccoy (1998), sözlü okuma hatalarına yönelik geri bildirim vermenin ve bir rehberle birlikte yapılan tekrarlı okumanın hem kelime tanıma doğruluğu hem de anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

Alanyazın incelediğinde araştırmadan elde edilen okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucunun, bu yönteminin akıcı okumaya etkisinin incelendiği pek çok araştırma sonucu (Babacan, 2020; Carrick, 2000; Caudill-Hansen, 2009; Kanık Uysal, 2020; Keehn vd., 2008; Millin ve Rinehart, 1999; Mraz vd., 2013; Smith, 2011; Suggs, 2019; Young ve Rasinski, 2009; Young ve Rasinski, 2018) ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kanık Uysal (2020) tarafından beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen eylem araştırmasında ulaşılan okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucu bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Carrick (2000) yaptığı çalışmada günlük altmış dakika olacak şekilde on iki hafta boyunca okuma tiyatrosu yöntemini uygulamış ve sürecin sonunda okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Caudill-Hansen (2009), altıncı sınıf öğrencileriyle on hafta boyunca yürüttüğü çalışmanın sonucunda okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Young ve Rasinski (2018), ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada okuma tiyatrosu yönteminin tutarlı bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine büyük bir etkisinin olabileceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Smith (2011) de ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada benzer sonuca ulaşmış ve okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Okuma performanslarına göre değerlendirildiğinde de okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin, farklı okuma düzeyine sahip (iyi, orta ve

zayıf düzey) öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Mraz vd., (2013) tarafından yürütülen çalışmada okuma tiyatrosu yönteminin okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencilerinin sözlü okuma akıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucu bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Keehn (2003) de ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencileri karşılaştırmak amacıyla grupları sınıf seviyesinin üzerinde (yüksek yetenek grubu), sınıf seviyesinde (ortalama yetenek grubu) ve sınıf seviyesinin altında (düşük yetenek grubu) okuyan öğrenciler olarak belirlemiş ve çalışmanın sonunda okuma seviyesi ne olursa olsun bütün öğrencilerin akıcı okumalarının gelişim gösterdiğini özellikle düşük yetenek grubundaki öğrencilerin yüksek ve orta yetenek grubundaki öğrencilere göre daha önemli kazanımlar elde ettiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada, okuma tiyatrosunun farklı okuma düzeyine sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır ancak alanyazın incelendiğinde tam tersi bulguları ortaya koyan çalışmalar (Black, 2016; Marshall, 2017) da bulunmaktadır. Black (2016) normal sınıfta ve özel eğitim sınıfında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada diğer araştırma bulgularının tersine her iki grupta da okuma tiyatrosunun akıcı okumaya etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Marshall (2017) da ikinci sınıf öğrencileriyle iki hafta süreyle yaptığı çalışmada okuma tiyatrosunun akıcı okuma üzerinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Çalışmalarda meydana gelen farklılığın uygulama süresinin kısa olması, grupların sınıf seviyelerinin ve özelliklerinin farklı olması, uygulama sürecindeki etkinliklerin değişiklik göstermesi ve uygulayıcının rolü gibi nedenlerden kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Yürütülen bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilemesidir. Tüm sınıfa yönelik yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde uygulama sonrasında yapılan test lehine anlamlı bir artışın olduğu saptanmıştır. Alanyazında okuma tiyatrosu yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade eden birçok araştırma (Babacan, 2020; Keehn vd., 2008; Millin, 1996; Millin ve Rinehart, 1999; Young vd., 2019) bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucu, alanyazında ifade edilen bu araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Young vd. (2019) ikinci sınıf öğrencileriyle on sekiz haftalık yarı deneysel bir çalışma yürütmüşler ve geleneksel okuma müfredatıyla öğrenim gören kontrol grubundaki öğrenciler ile kıyaslandığında bu öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Millin (1996) de benzer şekilde ikinci sınıf öğrencileriyle dokuz hafta boyunca yürüttüğü çalışmanın sonucunda okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Babacan (2020) dördüncü sınıf öğrencileriyle on iki haftalık bir okuma tiyatrosu uygulamasının sonucunda bu yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Millin ve Rinehart (1999) ikinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmanın sonucunda okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu ifade etmiştir.

Okuma performanslarına göre değerlendirildiğinde ise okuma tiyatrosu yönteminin iyi ve orta düzeyde performans gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığı fakat zayıf performans gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir katkısının olmadığı görülmüştür. Bu durumun, zayıf performansa sahip öğrencilerin ev ortamlarından (kardeş sayısının fazla olması, annenin daha çok küçük bebeğiyle ilgilenmesi, annenin okuma yazma bilmediği için okuma çalışmalarında çocuğa yardımcı olamaması, babanın şehir dışında çalıştığı için çocuğa yeterli desteği verememesi) ve yaşlarının küçük olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için okuma öncesi, sırası ve sonrasında dört farklı okuduğunu anlama stratejisinden yararlanılmıştır. Uygulama öncesi süreçte öğrencilerin öğretilen anlama stratejilerini yeterli düzeyde kullanamadıkları ya da bilinçsiz bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu Güngör (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Güngör (2005) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin soru üretme, tahmin etme, netleştirme, not çıkarma, gözünde canlandırma gibi birçok okuduğunu anlama

stratejisini yeterli düzeyde kullanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Ergen ve Batmaz (2019) da benzer şekilde öğrencilerin görselleştirme, bağ kurma, tahmin etme, ana fikri belirleme ve gözden geçirme stratejilerini kullanmakta yetersiz olduklarını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu da öğrencilerin birçoğunun sürecin sonuna doğru öğretilen okuduğunu anlama stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmaya başlamaları ve buna bağlı olarak da okuduğunu anlama becerilerinin gelişim göstermesidir. Yapılan çeşitli araştırmalar okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin anlamayı olumlu şekilde etkilediğini ifade etmektedir (Barnett ve Mckown, 2007; Cavkaytar, 2009; Kanmaz, 2012; Kırmızı, 2008). Kırmızı (2008) yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmiş ve uygulamanın sonunda öğrencilerin anlama başarılarının yükseldiğini tespit etmiştir. Cavkaytar (2009) yürüttüğü araştırmada tahmin etme, soru üretme, özetleme ve netleştirme stratejilerini dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanarak öğrencilere öğretmeye çalışmış, sürecin sonunda öğrencilerin bu stratejileri kullanma yetkinliklerinin ve anlama becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak öğrencilere tahmin etme, ana fikir bulma, soru oluşturma, hikâye haritası stratejileri öğretilmiş ve sürecin sonunda öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarılarının yükseldiği hem de öğretilen stratejileri bilinçli bir şekilde kullanılmaya başlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmalar, hikâye haritası (Akça, 2002; Duman ve Çifci Tekinarslan, 2007; Yılmaz, 2008a), ana fikir bulma (İlter, 2018; Kuşdemir, 2014; Pilten, 2007) gibi stratejilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejileri hakkında yeterli donanıma sahip olması ve kullanılacak stratejileri sınıf düzeyine, öğrenci gruplarına ve kazanımlara uygun olarak hazırlaması gerekmektedir.

Öğrencilerin öğretilen stratejileri kullanma durumları okuma performanslarına göre değerlendirildiğinde ise iyi ve orta performansa sahip öğrencilerin uygulama sürecinin sonunda öğretilen okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız ve bilinçli bir şekilde kullanmaya başladığı gözlemlenirken zayıf performansa sahip öğrencilerinse öğretilen stratejileri bağımsız bir şekilde

kullanamadığı ve bireysel desteğe ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin stratejileri bağımsız bir şekilde kullanmaya başlamasında araştırmacının stratejileri doğrudan ve model olma yoluyla öğretmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Kuşdemir (2014) doğrudan öğretim modeliyle öğrencilere özetleme ve ana fikir bulma stratejilerini öğretmiş ve sürecin sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin bu stratejileri kullanma yetkinliklerinin gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Spörer, Brunstein ve Kieschke (2009) tarafından yapılan araştırmada da çoklu okuduğunu anlama stratejilerinin küçük gruplara doğrudan öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zayıf performansa sahip öğrencilerin öğretilen stratejileri bağımsız bir şekilde kullanamamasının öğrencilerin okuma seviyelerinin endişe düzeyinde kalmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Akıcı okuma, okuduğunu anlama için gerekli olan önemli bir bileşendir. Öğrencilerin, okumanın asıl hedefi olan anlamaya ulaşabilmesi için öncelikle iyi bir akıcı okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Sonrasında ise okudukları metinlerdeki bilgileri anlayabilmeleri ve farklı alanlarda kullanabilmeleri için strateji bilgisine ihtiyaçları vardır. Akıcı okuma becerisi gelişmeden okuduğunu anlamayı geliştirmek oldukça zordur. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri gelişme gösterdikçe buna bağlı olarak okuduğunu anlamaları da gelişim gösterecektir. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin akıcı okuma özellikle prozodik okumadaki başarılarının artmasına bağlı olarak meydana geldiği söylenebilir. Alanyazında yapılan pek çok çalışmada (Başaran, 2013; Kim, 2015; Yıldırım, 2013; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014) akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler, okumada otomatikleştiğinde ya da akıcı okuyabildiğinde dikkatlerini kelime tanıma işleminden ziyade anlamaya yöneltmektedir. La Berge ve Samuels (1974) otomatiklik teorisinde insan beyninin sınırlı bir dikkat kapasitesine sahip olduğunu ve aynı anda iki farklı görevi yapabilmek için bu görevlerden birinde otomatikleşme sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. İyi bir akıcı okuma becerisine sahip okuyucular, sözcükleri doğru ve hızlı bir biçimde çözümleyebildikleri için dikkatlerini daha çok metni anlamaya yoğunlaştırmakta ve sahip oldukları ön bilgiler ile metinde yer alan bilgiler arasında kolayca bağlantı kurabilmektedir. Bu da onların okuduklarını daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır (Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017). Bunun yanı sıra prozodik okuma

becerisi de okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Aytaç, 2017; Rasinski, 2004a; Whalley ve Hansen, 2006). Öğrencilerin okuma esnasında noktalama işaretlerine ve anlam ünitelerine dikkat etmesi, vurgu ve tonlamaları gerekli yerlerde yapması, sözcükleri anlamına uygun bir ritim ve ses tonuyla seslendirmesi okuduklarını anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda okuma tiyatrosu uygulamalarında öğretmen tarafından gerçekleştirilen prozodik okuma çalışmalarıyla öğrencilere model olunmakta ve okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilerek öğrencilerin farklı yönlerden gelişimi desteklenmektedir.

Araştırmalar, okuma tiyatrosunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olmasının yanı sıra öğrencilerin okumaya ilişkin duyuşsal özelliklerini, birbiriyle olan etkileşimlerini ve sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Carrick, 2000; Kanık Uysal, 2020; Suggs, 2019). Bu araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar da bu görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin okuma tiyatrosu uygulamalarında arkadaşlarıyla beraber okumaktan çok keyif aldıklarını, birlikte okuma yaparken okuma yanlışlarını daha iyi fark edip düzelttiklerini ve okuma çalışmalarını eğlenceli bulup sıkılmadıklarını ifade etmeleri bu yöntemin onların okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Okuma tiyatrosu öğrencilerin uygulama sürecinde aktif olarak rol alması, grup çalışmaları sayesinde akran desteğinin sağlanması, okumaya olan ilgi, istek ve motivasyonun artması gibi pek çok yönden öğrencilerin gelişimlerini desteklemektedir. Carrick (2000) yaptığı çalışmada okuma tiyatrosunu bir okuma öğretim yöntemi olarak kullanmanın en isteksiz öğrencilerin bile okuma ve konuşma konusunda heveslenmesine, okumaya ilişkin deneyim ve ilginin artmasına, güven duygusunun oluşmasına, öğrencilerin kelime tanıma ve doğru telaffuz etme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ileri sürmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma tiyatrosu çalışmalarını sabırsızlıkla beklediğini, onların okuma konusunda kendilerini daha iyi hissettiğini, okumalarının geliştiğini, noktalama işaretlere dikkat ederek okuma yaptıklarını ve okumaya daha fazla zaman ayırmaya başladıklarını ifade etmektedir. Suggs (2019) ise beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği eylem araştırmasında öğrencilerin okuma tiyatrosu uygulamalarını eğlenceli bulduklarını, arkadaşlarıyla birlikte okuma yapmaktan ve grup hâlinde

çalışmaktan keyif aldıklarını, bu uygulamalar sayesinde okuma konusunda kendilerine olan güvenlerinin ve motivasyonlarının arttığını, sesli okuma için heveslendiklerini, okumalarının kulağa nasıl geldiğinin bilincine vardıklarını ve öz farkındalık kazandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin kendi okumalarına ilişkin düşüncelerinden hareketle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler okuma tiyatrosu uygulamalarından keyif aldıklarını, grup çalışmalarını sevdiklerini, akranlarıyla birlikte çalışırken okuma yanlışlarının fark edip düzeltme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu yöntem sayesinde noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma yapmaya başladıklarını, okuma becerileri geliştikçe de özgüven kazandıklarını ve okumaya olan ilgilerinin arttığını dile getirmişlerdir.

Okuma tiyatrosu, heterojen gruplar oluşturularak farklı okuma seviyelerine sahip öğrencilerin iş birlikli bir öğrenme ortamında akranlarıyla çalışmasını sağlamaktadır (Busching, 1981). Uygulamalarda öğrencilerin aynı okuma seviyesinde olmasına gerek yoktur. Her senaryo için heterojen gruplar oluşturmak, tüm öğrenciler için onları aynı yetenek düzeyine göre gruplandırmaktan daha yararlıdır (Griffith ve Rasinski 2004; Hollingsworth, Sherman ve Zaugra 2007) ve grupların sık sık değiştirilmesi öğrencilerin diğer akranlarının da okumalarını değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Gruplar oluşturulurken zayıf okuyucunun güçlü okuyucu ile çalışması için fırsat sağlanmalıdır. Okuma tiyatrosu özellikle zayıf okuma becerisine sahip olan ve akademik başarı seviyesi düşük öğrencilerin desteklenmesi için etkili bir yöntemdir. Yapılan uygulamalar, bu öğrencilere önemli fırsatlar sunarak onların sınıf içerisindeki etkinliklere katılmalarına ve kendilerini ifade etmelerine imkân vermiştir. Bazı öğrenciler sürecin başında sahneye çıkıp okuma yapma konusunda çekingen ve isteksiz davranırken grup çalışmalarında kendilerine sorumluluk verilmesi, her gün yapılan tekrarlı okumalarla yanlışlarını düzeltmeleri ve okuma başarılarının artmasıyla birlikte sahneye çıkıp arkadaşlarının önünde okuma performanslarını sergilemekten hoşlanmaya başlamışlardır. Ayrıca öğrenciler okuma tiyatrosunun okumaya olan ilgilerini artırdığını da ifade etmişlerdir. Carrick (2000) de yaptığı çalışmada benzer şekilde öğrencilerin günlüklerinde okuma tiyatrosu uygulamalarının kendilerinde güven duygusu yarattığını, okuma olan ilgilerini beslediğini ve okurken odaklanma yeteneğini artırdığını ileri sürdüklerini ifade etmiştir. Millin (1996) de yürüttüğü



araştırmada öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ve yüksek sesle okumanın öğrenciler için daha az korkutucu hâle geldiğini ileri sürmüştür. Suggs (2019) ise dört hafta süren müdahalesinin başında bazı öğrencilerin grup üyelerinin önünde okurken çekingen ve isteksiz davrandığını ancak sürecin sonuna doğru bu öğrencilerin yüksek sesle okuma yapmaktan hoşlanan ve daha çok fırsat isteyen öğrencilere dönüştüklerini belirtmiştir.

Okuma tiyatrosu sınıf ortamında uygulanan grup çalışmasına dayalı bir yöntemdir. Bu araştırmada öğrencilerin birçoğu özellikle zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler grup çalışmalarını daha çok sevdiğini, bireysel desteğe ihtiyaç duydukları için akranlarıyla birlikte çalışırken okuma yanlışlarını daha iyi görüp düzelttiklerini ve etkinliklerin kendilerine daha kolay geldiğini ifade etmişlerdir. Ancak araştırmada her ne kadar öğrencilerin birçoğu grupla çalışmaktan keyif aldığını ve kendileri için bu çalışmaların daha yararlı olduğunu ifade etse de birkaç öğrencinin grup çalışmasından ziyade bireysel çalışmayı tercih ettiğini ve zayıf okuyucularla grup olmak istemediğini belirtmesi dikkat çekici bir bulgudur. Grupla yapılan etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin grup çalışmalarına uyum sağlaması, kendisine verilen sorumlulukları yerine getirmesi ve akranlarına destek sunabilmesi noktasında öğretmen rehberliği ve takibi çok önemlidir. Gruplar kendi içlerinde çalışmalarını sürdürürken öğretmen sınıf içerisinde dolaşmalı ve grupların çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiğini gözlemlemelidir. Her gruba hatta her öğrenciye geri bildirim verilmeli, üstlenilen görev doğru bir şekilde yapılan kadar bu geri bildirimler sürdürülmelidir (Kanık Uysal, 2018, s. 86).

### **5.3. ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında geliştirilen öneriler “Öğretmenlere Yönelik Öneriler”, “Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler”, “Çocuk Kitabı Yazarlarına İlişkin Öneriler” ve “Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler” olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

#### **5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

1. Ortaokul düzeyine gelmiş olmasına rağmen akıcı ve okuduğunu anlama becerileri zayıf olan pek çok öğrenci bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri

tarafından sene başında okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmeli ve bu öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir şekilde müdahale programları hazırlanıp uygulanmalıdır.

2. Bu çalışmada okuma tiyatrosu için seçilen metinler tüm sınıfa yöneliktir ancak öğretmenler sınıfta okuma tiyatrosu yöntemini uygularken öğrencileri okuma düzeylerine (endişe, öğretim ve serbest) göre gruplara ayırarak her gruba kendi düzeyinde bir metin verip süreci yönetebilir.

3. Okuma tiyatrosu çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bu çalışmada yararlanılan okuduğunu anlama stratejilerinden başka stratejiler belirlenerek öğrencilere öğretilir.

4. Bu çalışmada okuma tiyatrosu etkinlikleri kapsamında yararlanılan çocuk kitaplarının (Müzik Satan Çocuklar, La Fonten Orman Mahkemesinde) öğrenciler tarafından diğer uygulanan metinlere göre daha fazla beğenildiği ve öğrencilerde kitap okuma isteği uyandırdığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okumaya olan ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırmak amacıyla seviyelerine uygun çocuk kitapları ve çocuk dergileri taranıp karşılıklı konuşmaya dönüştürebilecek metinler seçilmeli ve okuma tiyatrosu için senaryolar oluşturulmalıdır.

### **5.3.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1. Bu araştırma bir devlet okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Farklı sınıf kademelerindeki öğrencilerle okuma tiyatrosu yöntemine dayalı olarak yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Okuma tiyatrosunun içerisindeki akıcı okuma yöntemleri ve okuduğunu anlama stratejileri zenginleştirilerek farklı araştırma desenleriyle yeni araştırmalar tasarlanıp yürütülebilir.

2. Bu çalışmada okuma tiyatrosunun farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki etkililiği araştırılmıştır. Bu yöntemin öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve kelime hazinesi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Zayıf okuma performansına sahip olan öğrencilerin sınıf temelli çalışmalarda bireysel desteğe ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Buradan hareketle okuma tiyatrosu yöntemi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden oluşan küçük bir grup üzerinde uygulanabilir ve bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye olan

etkisi daha detaylı bir şekilde incelenebilir. Bu çalışmalar kısa vadeli ve yoğunlaştırılmış bir program şeklinde düzenlenebilir.

### **5.3.3. Çocuk Kitabı Yazarlarına İlişkin Öneriler**

1. Araştırmacı çalışmada öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun, zengin diyaloglar içeren, öğrencilerin okuma esnasında prozodik okuma özelliklerini yansıtabileceği ve okumaktan keyif alacağı metinler bulmakta sıkıntı yaşamıştır. Yurt dışında okuma tiyatrosu çalışmalarında kullanılmak amacıyla her sınıf düzeyi için ayrı olarak hazırlanmış birçok okuma listesi bulunmaktayken Türkiye’de böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle her sınıf düzeyi için geniş ve farklı diyalogların yer aldığı, öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirmeye yönelik nitelikli okuma materyallerinin üretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Türkçe ders kitaplarında geniş diyaloglar içeren, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirebilecek ilgi çekici metinler oldukça sınırlıdır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında geniş diyalogların yer aldığı, öğrencilerin okumaktan keyif alacağı metinlerin yazılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

### **5.3.4. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler**

1. Uygulama sürecinde etkinlikler yürütülürken öğrenciler ev ödevi olarak verilen etkinlikleri ve okuma çalışmalarını düzenli bir şekilde yapmamıştır. Araştırmacı karşılaşılan sorunun çözümü için velilerle görüşmeler yapmış ve öğrencilerinin okuma çalışmalarını takip etmelerini rica etmiş fakat velilerden yeterli desteği alamamıştır. Ayrıca bu çalışmada araştırmacıyla iş birliği yapan, süreç hakkında bilgilendirilmek isteyen, evde gerekli desteği sağlayan ve süreci ilgiyle takip eden velilerin çocuklarının daha çok gelişme gösterdiği ancak velisinden gerekli destek göremeyen ve evde verilen çalışmaları yapamayan çocukların ise akranlarına göre daha az gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar yeni yürütecekleri çalışmalarda veli desteğini sağlayabilmek için sık sık veli toplantıları düzenleyerek sürecin daha başarılı ve verimli geçmesini sağlayabilirler.

2. Grup çalışmalarında başarı düzeyi yüksek olan bazı öğrencilerin başarı düzeyi kendisinden düşük olan ve sorumluluk almayan öğrencilerle bazen çalışmak

istemediği gözlemlenmiştir. Grupla yapılan etkinliklerin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin grup çalışmalarına uyum sağlaması ve kendisine verilen sorumlulukları yerine getirmesi noktasında öğretmen rehberlik etmeli ve grup çalışmalarını takip etmelidir.

3. Bu çalışmada okuma tiyatrosu uygulamaları on iki haftalık uzun bir süre içerisinde her hafta düzenli bir şekilde gerçekleştirilmiş fakat sürecin sonuna doğru öğrencilerin etkinliklere olan ilgi ve heyecanlarında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin heyecanlarını ve çalışmaya olan ilgilerini canlı tutulabilmek amacıyla okuma tiyatrosu uygulamaları yılın belli dönemlerinde ara ara düzenlenebilir.

4. Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin Türkçe dersini konu öğretilcek bir ders olarak algıladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı süreç içerisinde zaman zaman daha çok dil bilgisi konusu işleyip soru çözmek istediklerini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede öğrencilerde Türkçe dersinin dil bilgisinden ibaret olmadığı ve beceri temelli bir ders olduğu noktasında farkındalık oluşturulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ağın Hayır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., & Üstün, E. (2018). *5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Akyol H. (2020a). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020b). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge.
- Anderson, N. J. (2003). Teaching Reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical english language teaching* (pp. 67-86). New York: McGraw-Hill Publishers.

- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington: The National Institute for Literacy.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Kış (32), 527-536. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2715>
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baba Öztürk, M. (2020). Üst-bilişsel okuma stratejileri. K. Kiroğlu (Ed.), *Okuduğunu anlama stratejileri* içinde (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299
- Barnett, C. L., & McKown, B. A. (2007). *Improving reading comprehension through high order reading skills*. (Unpublished Master's Thesis). Saint Xavier University, Chicago.

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Başarır, F. (2019). Eylem araştırmasına giriş. A. S. Saracaloğlu & A. K. Eranlı (Ed.), *Eğitimde eylem araştırmaları içinde* (s. 1-33). Ankara: Nobel.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bayrakçeken, S. (2015). Test geliştirme. Karip, E. (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 291-322). Ankara: Pegem Akademi.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Groff, C., Kuhn, M. R., & Steiner, L. (2013). A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 105-133. <https://doi.org/10.1002/rrq.43>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.

- Black, A. (2016). *The effects of reader's theater on reading comprehension and fluency of fifth-grade students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). New York: Pearson
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Burns, A. (2009). Action research. In J. Heigham, & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 112-134). Büyük Britanya: Palgrave Macmillan.
- Busching, B. A. (1981). Readers theatre: An education for language and life. *Language Arts*, 58(3), 330-338.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Carrick, L. U. (2000). *The effects of readers theatre on fluency and comprehension on fifth grade students in regular classrooms*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Carrick, L. U. (2006). Readers theatre across the Curriculum. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction research-based best practices* (pp. 209-228). New York: The Guildford.
- Caudill-Hansen, K. J. (2009). *Readers' theater as a strategy to increase comprehension and fluency in sixth grade students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis.



- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, R., Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2009). Readers' theater: A process of developing fourth-graders' reading fluency. *Reading Psychology, 30*(4), 359-385. DOI: 10.1080/02702710802411620
- Clementi, L. B. (2010). Readers theater: A motivating method to improve reading fluency. *Phi Delta Kappan, 91*(5), 85-88. <https://doi.org/10.1177/003172171009100524>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Earlbaum.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *The Annals of Family Medicine, 6*(4), 331-339.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London and New York: Routledge.
- Corcoran, C. A., & Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement, 42*(2), 105-112.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & 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>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: For small-scale social research projects* (5th ed.). USA: McGraw-Hill Education.
- Dixon, N. (2010). *Readers theatre: A secondary approach*. Kanada: Portage & Main Press.
- Dixon, N., Davies, A., & Politano, C. (1996). *Learning with Readers Theatre*. Winnipeg: Peguis.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23), 82-93.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4) 389-406. <http://doi.org/10.2307/747699>
- Duman, N., & Çifci Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-35.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.

- Duran, E., & Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Epçaçan C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>
- Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147. DOI: 10.21764/maeuefd.425949
- Flemmer, M. A. (1984). *First graders' reading comprehension can be increased through the application of story theatre and readers theatre*. (Unpublished Master's Thesis). Eastern Oregon University, Oregon.
- Goodman, K. S., & Gollasch, F. V. (1980). Word omissions: Deliberate and non-deliberate. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 6-31. <https://doi.org/10.2307/747347>
- Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126–137. <https://doi.org/10.1598/RT.58.2.1>
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.

- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 31-80). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 553-565.
- Hollingsworth, A., Sherman, J., & Zaugra, C. (2007). *Increasing Reading Comprehension in First and Second Graders Through Cooperative Learning*. (Unpublished Master's Thesis). Saint Xavier University, Chicago.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. DOI: 10.1080/09243450601058717

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Irwin, R. L., Barney, D. T., & Golparian, S. (2016). Görseli yaratma. S. D. Bedir Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek* içinde (s. 191-317). Ankara: Pegem Akademi.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887
- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., & Lerner, J. W. (2014). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (7th ed.). USA: Pearson.
- Johnson, A. P. (2019). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, & M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 241-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1202- 1246.
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- Kanık Uysal, P., & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.

- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. Basım). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N. (2020). Okuma ve okuduğunu anlamının önündeki engeller. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 101-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N., & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya, M. (2020). Okumanın unsurları. M. Kaya & M. Nuri Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 27-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40-61. <https://doi.org/10.1080/19388070309558395>

- Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 335-362. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560802004290>
- Keleş, C. (2020). *Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilkököl öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. DOI: 10.5455/jmood.20160307122823
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kim, Y. S. G. (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. <https://doi.org/10.1002/rrq.107>
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>

- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 671-681. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.44304>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading: Two whole-class approaches. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom* (pp. 17-35). New York: The Guilford.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2021). Okuma ve yazma güçlükleri: Okuma ve yazma güçlüğü olan çocukları tanıma, eğitsel değerlendirme ve öğretimsel uyarlamalar. M. Kocaarslan (Ed.), *İlkokul öğrencileri için etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (s. 54-84). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.



- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86.
- Lapp, D., & Fisher, D. (2009). *Essential readings on comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Marshall, H. B. (2017). *The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1998). " I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326-334.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106–119). New York: The Guilford.
- May, F. B. (1986). *Reading as communication: An interactive approach* (2nd ed.). Merrill Publishing Company.
- McCauley, J. K., & McCauley, D. S. (1992). Using choral reading to promote language learning for ESL students. *The Reading Teacher*, 45(7), 526-533.

- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2nd ed.). New York: Routledge.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Meisinger, E. B., & Bradley, B. A. (2008). Classroom practices for supporting fluency development. In M. R. Kuhn, & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom* (pp. 36–54). New York: The Guilford.
- Memiş, M. R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış* içinde (s. 81-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Nitel veri analizi. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millin, S. K. (1996). *Effects of readers theatre on oral reading ability and reading attitudes of second-grade title I students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). West Virginia University, Morgantown.
- Millin, S. K., & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/19388079909558312>
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). USA: Pearson.
- Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2020). Assessing expressive oral reading fluency. *Education Sciences*, 10(59). <https://doi.org/10.3390/educsci10030059>

- Moskal, M. K., & Blachowicz, C. (2006). *Partnering for fluency*. New York: Guilford Press.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(2), 163-180.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nolen, A. L., & Putten, J. V. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 401-407.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. In R. Richardson (Ed.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação (Theory and Practice of Action Research)*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version).
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2021). Eylem araştırması süreci. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar içinde* (s. 51-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858. <https://doi.org/10.1002/pits.20508>
- Overstreet, T. B. (2014). *The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third-grade students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Andrews University, Michigan.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma* (12. Basım). Ankara: Bilgi.
- Özdemir, Y., & Kıroğlu. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.

- Pany, D., & McCoy, K. M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(9), 546-550. <https://doi.org/10.1177/002221948802100905>
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99–113. DOI: 10.1007/s11409-006-7263-7
- Rasinski, T. V. (2000). Commentary: Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146-151.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2004a). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V (2004b). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2nd ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Rupley, W.H, & Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>

- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Rasinski, T., Stokes, F., & Young, C. (2017). The role of the teacher in reader's theater instruction. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 168-174.
- Rasinski, T., & Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *Inclusive Principles and Practices in Literacy*, 11, 143-157. *Education*. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000011010>
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir alışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment: in special and inclusive education* (11th ed.). Belmont California: Wadsworth Cengage.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Sarıkaya, B. (2020). Okuma sreleri. M. Kaya & M. N., Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 127-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 93-106. <https://doi.org/10.1177/0145482X1310700203>
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80(5), 211-216. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.211-216>

- Seçkin Yılmaz, Ş., & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342983
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (E. Dinç, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second grade students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368. <https://doi.org/10.1177/105345129002500310>
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Stringer, E. (2014). *Action research in education*. (2nd ed.). USA: Pearson.
- Suggs, E. (2019). *The impact of readers theater on fluency*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, K., & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.

- Şahin, M. G., & Şahin Kalyon, D. (2018). Öğretmen adaylarının öz-akran-öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1055-1068. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.393278>
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164 (4), 36-59.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Tetik, N., Zorlu, N., Türker, H., & Polat, Z. (2016). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators* (2nd ed.). USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tompkins, G. E. (2017). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (7th ed.). New York: Pearson.
- Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, 40(7), 608-614.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42(7), 488-494.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1) , 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ural, Y. (2016). *La Fonten orman mahkemesinde*. İstanbul: Marsık.
- Ural, Y. (2020). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Marsık.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Ürün Karahan, B. (2018). Examination of the relationship between reading anxiety and selfefficacy perception for reading comprehension 5th grade student. *European Journal of Education Studies*, 4(9), 98-107. doi: 10.5281/zenodo.1294294
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.272>
- Valleley, R. J., & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76.
- Vasinda, S., & McLeod, J. (2011). Extending readers theatre: a powerful and purposeful match with podcasting. *The Reading Teacher*, 64(7), 486-497. DOI:10.1598/rt.64.7.2



- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). Research-based methods of reading instruction: Grades K–3. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- Yavuz, E. (2021). Eylem araştırması. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 85-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of elementary school children. *International Journal of Academic Research* 5(2), 134-139. DOI: 10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.20
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students?. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2008). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, M. (2008a). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 38(183), 19-41.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 79- 110). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, (179), 51-65.
- Yılmaz, M., & Top, M. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V., & Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 615-626. DOI: 10.1080/00220671.2019.1649240
- Young, C., & Nageldinger, J. (2014). Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater, and poetry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 47-56.
- Young, C., Stokes, F., & Rasinski, T. (2017). Readers theatre plus comprehension and word study. *The Reading Teacher*, 71(3), 351-355. DOI:10.1002/trtr.1629
- Young, C., & 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
- Young, C., & Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: Effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12120>
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

## EKLER

### EK- 1. Araştırma İzni



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-28492712  
Konu : Araştırma İzni (Semra KÖSE)

26/07/2021

#### VALİLİK MAKAMINA

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semra KÖSE'nin "Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasının yapılabilmesi hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının Van ili Erciş İlçesi Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulunda araştırma yapılabilmesi için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Talat TOY  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Orhan BEDİR  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
Furkan DUMAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı Vekili

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Telefon No : 0 (432) 222 41 62

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

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

Bilgi için: Süddik BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: [www.van.mem.gov.tr](http://www.van.mem.gov.tr) Faks:432224161

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0077-3991-3380-b4e1-d105 kodu ile teyit edilebilir.

## EK- 2. Etik Kurul İzni

T.C.  
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
25/05/2021	05	2021-103

**KARAR NO: 2021-103**

*Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL'ın "Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.*

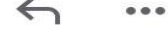
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL'ın "Okuma Tiyatrosunun Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

### EK- 3. Okuma-Anlama Testi İzin



ben 20 Nis 2021

alıcı: hakanulper ✓



Sayın Hocam merhaba,  
Adım Semra KÖSE. Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde, Türkçe Eğitimi anabilim dalında Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca Kadir YALINKILIÇ'ın hocanın da bir dönem öğrencisiydim. Yüksek lisans tezimde okuduğumu anlama üzerine bir çalışma yürütmekteyim. "Okuduğumu Anlama Testinin Geliştirilmesi" isimli makalenizi okudum ve tezimde izin verirseniz anlama testinize atıfta bulunmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası yoksa benimle anlama testinizi paylaşabilir misiniz?  
Şimdiden çok teşekkür ediyorum.  
Kolaylıklar dilerim.  
Saygılarımla...



Hakan ÜLPER 20 Nis 2021

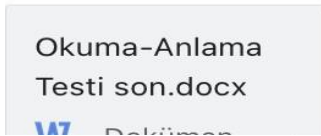
alıcı: ben ✓



sevgili semra teste ilgi duymanızdan dolayı memnun olduğumu belirtmek isterim. Testi ekte sunuyorum. iyi çalışmalar dilerim.  
Prof. Dr. Hakan ÜLPER  
MAKÜ, Eğitim Fakültesi  
Türkçe Öğretmenliği Bölümü  
İstiklal Yerleşkesi / BURDUR  
15100

Semra Köse

2021 Sal, 12:40 tarihinde şunu yazdı:



#### **EK- 4. Veli İzin Belgesi**

### **VELİ İZİN BELGESİ**

Sevgili Anne/Baba,

Bu katıldığınız çalışma bilimsel bir araştırma olup, araştırmanın adı “Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Tiyatrosunun Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”dır. Bu çalışma, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Semra KÖSE tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı okuma tiyatrosunun akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmaya eğer çocuğunuz katılırsa çocuğunuzdan çalışma için haftada üç ders saati kadar zaman ayırması istenecektir. Bu çalışmada çocuğunuzdan edebî metinleri tekrarlı okuma yaparak sesli okuması beklenmektedir. Çocuğunuzun çalışmaya katılımının onun psikolojik gelişimine hiçbir olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden izin istenildiği gibi çalışma öncesinde çocuğunuzun da sözel olarak rızası alınacaktır. Çocuğunuzun dolduracağı testlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra da çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahip olacaktır.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Semra Köse ile iletişim kurabilirsiniz.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı ile ilgili lütfen aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını imzalayıp çocuğunuzla birlikte okula gönderiniz.

***Bu çalışmaya çocuğum.....'un gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.***

Anne/Baba Ad Soyad

İmza

.....

Tarih

..../..../20..

## EK- 5. Okuma Prozodisi Dereceleme Puanlama Anahtarı

Boyut	1	2	3	4
<b>İfade ve Ses Düzeyi</b>	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. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemektedir. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmektedir. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmektedir.
<b>Anlam Üniteleri ve Tonlama</b>	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde 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.
<b>Pürüzsüzlük</b>	Sık sık uzun aralar, tereddütlerle, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmektedir.	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 görülmektedir.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
<b>Hız</b>	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.
*Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.				<b>Toplam Puan:</b>



## EK- 6. Okuma Tiyatrosuna Uygun Olan Metinleri Seçmek İçin Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Alan Uzmanı,

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile kelime hazinelerini tespit etmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bu çalışma kapsamında okuma tiyatrosu yöntemine uygun olan metinlerin belirlenebilmesi için uzman görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. 10-11 yaş çocuklarının bilişsel ve duyuşsal özellikleri, metnin konusu ve ana fikri, anlatım dilinin açık ve anlaşılır olması, rol dağılımı yapmaya uygun olması, yüz ifadesi ve beden dilini yansıtmaya imkân sağlaması, diyaloglar içermesi ve öğrenci düzeyine uygunluğu göz önünde bulundurularak sizlerden hazırlanan metinleri değerlendirmeniz ve aşağıdaki tabloda uygun olan bölümlere gerekli işaretlemeleri yapmanız istenmektedir. Tecrübeleriniz ve bilgi birikiminizle çalışmama katkı sağladığınız için teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Semra KÖSE  
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Değerlendiricinin Adı ve Soyadı:

Metnin Adı	Metnin Yazarı	Uygun	Uygun Değil	Gerekçe ve Önerileriniz
Müzik Satan Çocuklar	Yalvaç URAL			
La Fonten Orman Mahkemesinde	Yalvaç URAL			
Bayram Toplantısı	İsmail Hakkı SUNAT			
Ormandaki Apartman	Aytül AKAL			
Üç Sihirli Öpücük	Aytül AKAL			
Parbat Dağının Esrarı	Gülten DAYIOĞLU			
Güvercin	Beybaba			
Ayakkabı Tamircisi	Sevim AK			
Bencil Dev	Oscar WILDE			
Candan Dost	Oscar WILDE			
İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Sennur SEZER Adnan ÖZYALÇINER			
Pıtır ile Çıtır	Tekin ÖZERTEM			
Sabır Sularında	Bestami YAZGAN			
Karagöz ile Hacivat	Suat BATUR			
Yüz Akı	Ömer SEYFETTİN			

## **EK- 7. Akıcı Okuma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılacak Olan Metinleri Belirlemeye Yönelik Uzman Değerlendirme Formu**

Değerli Alan Uzmanı,

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile kelime hazinelerini tespit etmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bu çalışma kapsamında akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi sürecinde kullanılacak olan metinlerin belirlenebilmesi için uzman görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. 10-11 yaş çocuklarının bilişsel ve duyuşsal özellikleri, metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu da göz önünde bulundurularak sizlerden hazırlanan metinleri değerlendirmeniz ve aşağıdaki tabloda uygun olan bölümlere gerekli işaretlemeleri yapmanız istenmektedir. Tecrübeleriniz ve bilgi birikiminizle çalışmama katkı sağladığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Semra KÖSE  
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Değerlendiricinin Adı ve Soyadı:

Metnin Adı	Metnin Yazarı	Uygun	Uygun Değil	Gerekçe ve Önerileriniz
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Üzeyir GÜNDÜZ			
Yelkovan Kuşlarının Efsanesi	Koray Avcı ÇAKMAN			
Kar Tanesinin Serüveni	Samed BEHRENGİ			
Canım Kitaplığım	Celal ÖZCAN			

## EK- 8. Akıcı Okuma Metni

### Uygulama Yönergesi

Sevgili Çocuklar,

Bugün sizin ne kadar akıcı olduğunuzu ölçen bir uygulama yapacağız. Aşağıda yer alan metni sesli bir şekilde noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumanız gerekmektedir. “Başla” dendiği andan itibaren 2 dakika boyunca metni okuyacaksınız. “Bitti” dendiğinde okumanız bitmiş olacaktır.

Hepinize başarılar diliyorum.

Semra KÖSE

Yüksek Lisans Öğrencisi

### KAR TANESİNİN SERÜVENİ

Kışın ortalarıydı. Pencere kıyasına oturmuş yağın karı seyrediyordum. Kar taneleri havada uçuşuyor, sallanıyor, titreyerek yere iniyorlardı. Ağaçların üstü, çatılar, avludaki tuvaletin su ibriği kar tutmuştu. Bahçedeki çamaşır ipinin üstünde bile kar vardı.

Yerde bir karıştan fazla kar birikmişti. Birden iri bir kar tanesinin pencerenin önünden aşağı doğru savrulduğunu gördüm. Camı açıp avucumu uzattım. Avucuma yavaşça kondu. Bembeyaz, tertemizdi. Ağırılığı yok gibiydi.

Neden onu avucuma almıştım? Onunla tanışabilecek miydim? Bana başından geçenleri anlatabilir miydi?

Sanki düşüncelerimi okumuştum. Hafifçe kıpırdadı. Dile geldi. Fısılsız bir sesle:

“Başımdan geçenleri öğrenmek istiyorsun değil mi?” diye sordu. Heyecanla:

“Evet!” diye bağırdım.

“Öyleyse dinle. Anlatmaya başlıyorum:”

İki ay önceydi. Ben Hazar Denizi’nde bir damla suyudum. Bir damlacık... Benim gibi milyarlarca, milyarlarca damlacık vardı. Birbirimize yapışıyor, denizin suyunu oluşturuyorduk.

Bazen bir akıntıya kapılıyor, denizin içinde yer değiştiriyordum. Bazen yüzeye çıkıyordum. O zaman rüzgâr bizi üflüyor, dalga olarak kıyılara savuruyordu. O zaman kıyılara çarpıp geri dönüyorduk.

Sıcak bir yaz günüydü. Yine denizin yüzeyine çıkmıştım. Yavaştan esen rüzgâr, minik dalgalar oluşturuyordu. Ben bir dalgadan diğerine geçiyordum. Mutluydum. Neşe doluydum. Güneş öğlene doğru yakıcı ışıklarını savurmaya başlamıştı. Birkaç saat geçince tam gevşemeye başlamıştım. Çevremdeki damlacıklar da öyle... Onlar da gevşemeye başlamışlardı.

Gevşeme giderek artıyordu. Bu arada iyice ısınmıştım. Hafifliyordum. Değişiyordum. Değişirken bir de ne görsem beğenirsiniz? Ben ve çevremdeki damlacıklar buharlaşıyor, su damlacığı olmaktan çıkıyorduk. Sıvı olmaktan çıkıp gaz olmaya başlamıştık. Derken yavaş yavaş denizin yüzeyinden ayrıldık. Yükselmeye başladık. Kendimi çok hafiflemiş hissediyordum. Deniz altımızda kalmıştı.

Yükseldikçe aşağıda kalan her şey küçülüyordu. Evler, ağaçlar, kayalar, yollar... Her şey, ama her şey küçücük kalıyordu. Milyonlarca damlacık buhar olmuş, denizden ayrılmış, gökyüzüne tırmanıyorlardı. Büyük bir değişim... Sizce de öyle değil mi?

...

**Samed BEHRENGİ**

**(Kısaltılmıştır.)**

(Çeviren: Mayıs Alizade)

## EK- 9. Okuma Tiyatrosu Metinleri

### GÜVERCİN

**ANLATICI 1:** Hindistan'daki büyük bir ormanda bir karga yaşarmış, yuvasının nerede olduğunu kimse bilmezmiş. Ağaç dalları arasında bulunan yuvasında etrafı seyredirken bir avcının yaklaştığını fark etmiş.

**ANLATICI 2:** Karga avcıyı gözetlemeye başlamış. Avcının bir elinde sopa diğer elinde de ağ varmış. Karga bu sevimsiz avcıdan iyice şüphelenmeye başlamış.

**KARGA:** (Kendi kendine) Bu sevimsiz, çirkin yüzlü avcı galiba beni avlamaya gelmiş. Benim için gelmeseydi başka bir kuşu avlayacağından eminim.

**ANLATICI 1:** Karga, bu düşüncelerle avcıyı izlemeye başlamış. Avcı bir süre yürüdüktan sonra düz bir yere gelip ağın sermiş. Ağın üzerine de cebinden çıkardığı buğday tanelerini serpiştirmiş. Daha sonra da bir ağacın arkasına gizlenmiş.

**ANLATICI 2:** Bir süre geçtikten sonra bir güvercin sürüsü ağın yakınına konmuş. Bu güvercinlerin içinde başkanları da varmış. Hazırlanmış tuzağı fark edemeyen güvercinler buğday tanelerini yemeye başlamışlar. Ne var ki bu ziyafetleri uzun sürmemiş. Hemen ağlara yakalanmışlar.

**ANLATICI 1:** Güvercinlerin yakalandığını gören avcı sevinçle onlara doğru koşmaya başlamış. Avcının kendilerine doğru sevinç çığlıkları atarak koştuğunu gören güvercinler korkmuşlar. Bu korkuyla da kanat çırpmaya başlamışlar. Güvercinlerden bazıları da bağırıp çağırarak ağlamaya başlamış.

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Kardeşlerim, beni dinleyin! Hep bir ağızdan bağırmayın. Herkes kendi başına kurtulmayı da düşünmesin. Böyle yaparsanız hemen avcının eline geçersiniz. Avcıya yakalanmak istemiyorsanız beni dinleyin. Hep birlikte hareket etmeliyiz. Birlikte hareket ederek avcıdan kurtulabiliriz.

**GÜVERCİN:** Peki ne yapmamız gerektiğini bize söyler misin?

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Aynı anda hep birlikte kanat çırpmalıyız. Böyle yaparsak ağla birlikte havalanmayı başarabiliriz.

**ANLATICI 2:** Tüm güvercinlerin kabul etmesiyle birlikte aynı anda kanat çırparak havalanmışlar. Güvercinlerin ağla birlikte göğe yükselişini gören kötü kalpli avcı çok üzülmüş. O da güvercinlerin arkasından koşmaya başlamış.

**ANLATICI 1:** Karga da bulunduğu yerden olup bitenleri seyrediyormuş. Ama durumu çok merak eden karga, güvercinlerin arkasından onların gittiği yöne doğru uçmaya başlamış.

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Arkadaşlar! Biliyorum, hepimiz bu şekilde çok yoruluyoruz. Ama biraz daha dayanmalıyız. Aynı zamanda da tarlaların üzerinden uçmamalıyız; çünkü avcı bizi takip ediyor.

**GÜVERCİN:** Peki, avcının bizi takip etmemesi için ne yapmalıyız?

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Tarlaların üzerinden değil de şehrin üzerinden uçmalıyız. Böylece izimizi kaybettirmiş oluruz. Daha sonra da şehir dışında yaşayan bir fare arkadaşım var, ona gideriz. O ağları kemirmek suretiyle bizi kurtarabilir.

**ANLATICI 2:** Başkanlarının bu sözleriyle kurtulacaklarına inanan güvercinler hemen yön değiştirerek şehrin üstünden uçmaya başlamışlar. Güvercinleri gözden kaybeden avcı daha sonra onları takip etmekten vazgeçmiş.

**ANLATICI 1:** Güvercinler topluca kanat çırpıp uçarak Zeyrek isimli farenin bulunduğu yere gelmişler. Bu fare, çok akıllı birisiymiş.

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Zeyrek kardeş! Cevap ver, yerinde misin?

**ZEYREK:** Kimsin? Benden ne istiyorsun?

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Ben senin güvercin arkadaşımın, dışarı çıkabilir misin? Sana çok ihtiyacım var.

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Bizi bağlayan ağları kemirmeni istiyorum.

**ANLATICI 2:** Güvercinlerin başkanının bu sözleriyle fare, başkanın yakalandığı yerden ağları kemirmeye başlamış.

**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI:** Fare kardeş! Önce arkadaşlarımı kurtarmanı rica ediyorum. İşe benden başlarsan yorulup işi bırakabilirsin. O zaman da arkadaşlarımdan bir kısmı kurtulamaz. Bu nedenle işe önce onlardan başlamalısın.

**ANLATICI 1:** Fare ağları kemirme işine önce diğer güvercinlerden başlamış. En son olarak da güvercinlerin başkanını kurtarmış. Tüm güvercinler sevinç çılgınlıkları atmaya başlamışlar. Fare dostlarına da çok teşekkür ederek oradan ayrılmışlar.

**BEYDEBA**

(Haz. Abuzer Kalyon)

## **BALIK ADAMLAR**

**ANLATICI:** O sabah ilk uyanan Tombul oldu. Çevresindeki bazı kıpırtılar onu rahatsız etmişti. Gözlerini açtı. Şöyle bir etrafına baktı. Bir de ne görsün? Taa, burunlarının dibine kadar gelmiş acayip gözlü yaratıklar merakla kendilerine bakmıyorlar mı?

**ANLATICI:** Ne yapsın şimdi Tombulcuk? Kaçıp gitse olmaz. Orada kalsa yine olmaz. Arkadaşı uyuyor ama bekleyecek zaman da yok. Hemen aklını başına topladı. Var gücüyle bağırdı.

**TOMBUL SARI BALIK:** Yunus! Çabuk uyan, kaçalım!

**ANLATICI:** Beyaz Yunus uyandı. Uygunun sersemliği ile fırladı. Tombul'un peşine düştü.

**BEYAZ YUNUS:** Ne oldu! Niye böyle korkuttun beni?

**TOMBUL SARI BALIK:** Orada çok garip yaratıklar vardı. Bize bakıyorlardı.

**ANLATICI:** Gördüğü canlıları tanımladı. Beyaz Yunus anlar gibi olmuştu.

**BEYAZ YUNUS:** Sen balık adam mı gördün yoksa?

**TOMBUL SARI BALIK:** Bilmem, balık adam da neymiş?

**BEYAZ YUNUS:** Balık adamlar, su altı yaşamını inceleyen insanlardır.

**TOMBUL SARI BALIK:** (Çılgık atarak) Nee! İnsanlar mı? İyi ki kaçmışız. Yoksa şu anda onların esiri olacaktık desene.

**ANLATICI:** Beyaz Yunus bu sözlerin karşısında biraz üzölmüş gibiydi.

**BEYAZ YUNUS:** Onlara haksızlık ediyorsun. Balık adamlardan bize kötölük gelmez. Gelse gelse iyilik gelir.

**ANLATICI:** Tombul Sarı Balık inanmamış gibiydi.

**TOMBUL SARI BALIK:** Nasıl bir iyilikmiş bu?

**BEYAZ YUNUS:** Yanlarına gidelim de kendin gör. İster misin?

**ANLATICI:** Tombul Sarı Balık istesin mi, istemesin mi bilemedi. Korkusu ağır bastı.

**TOMBUL SARI BALIK:** Yok yok. İstemem.

**ANLATICI:** Beyaz Yunus ona balık adamları göstermekte kararlıydı.

**BEYAZ YUNUS:** Tombulcuğum, sen bu geziye niye çıkmıştın?

**ANLATICI:** Tombul fena sıkışmıştı.

**TOMBUL SARI BALIK:** Peki peki, gidelim.

**ANLATICI:** Beyaz Yunus önde, bizimki arkada geri dönüş yolunda yüzmeye başladılar. Tombul bir ileri, iki geri yüzüyor gibiydi. Balık adamlara iyice yaklaştıkları sırada daha bir ağırlaştı. Beyaz Yunus onu fazla zorlamak istemiyordu. Tombul'la hiç ilgilenmiyormuş gibi davranmanın yararını öğrendiği için yine aynı yolu seçti.

**ANLATICI:** Balık adamların yanına sokuldu. Birisinin bacağına dokundu, burnuyla itti, kuyruğıyla koluna süründü. Balık adam Yunus'u eski günlerinden anımsamıştı. Elini uzatıp sırtını okşadı. Elinde kamera olan balık adam da onların bu hâlini filme alıyordu. Yunus, bu kez kameraya doğru yüzdü. Burnunu iyice yaklaştırıp baktı. Minik ekranda kendisini gördü. Tombul'u çağırdı.

**BEYAZ YUNUS:** Tombulcuk gelsene. Bak burada ne hoş bir şey var.

**ANLATICI:** Çekingenliğinden henüz kurtulamamış olan Tombul, yavaşca yaklaştı. Yunus'un gösterdiği yere baktı.

**TOMBUL SARI BALIK:** Heyy'! Bu da nesi?

**BEYAZ YUNUS:** Ona su altı kamerası derler. Balık adamlar onunla film çeker. Sonra da belgesel hâline getirirler. Bu belgesel filmleri inceler, bizlerin yaşantısı hakkında bilgi edinirler. Ayrıca televizyonlarda bütün insanlara bu filmleri gösterirler. Su altı yaşamını merak edenler de oturup izlerler. Ayrıca bilim adamları da araştırmalarında bu filmlerden yararlanırlar.

**ANLATICI:** Beyaz Yunus, kendi bilgisine hayran olan ve ona benzemek isteyen Tombul'la sohbet eder. Beyaz Yunus, kimseye benzemeye çalışmaması ve her bilgiyi araştırıp öğrenmesi konusunda Tombul'a öğütler verir. Daha sonra iki arkadaşı kovalamaca oynamaya başlarlar.

**ANLATICI:** Beyaz Yunus, balık adamların arasına karışmıştı. Daha önce Yunus'un sırtını okşayan adam, yine aynı şeyi yapıyordu. Kamera, onlardan yana dönmüştü. Tombul Sarı Balık, yavaşca kameraya doğru sokuldu. Minicik bir bölümde, dans eden arkadaşının görüntüsü ile karşılaştı. Bu iş çok hoşuna gitmişti. Zevkle izlemeye koyuldu.

**ANLATICI:** Yunus Tombul'u yanına çağırmasa, belki de oraya çakılıp kalacaktı. Beyaz Yunus, onu dansa davet ediyordu. Tombul, dans etmek istemiyor olamazdı. Hemen fırladı, hünerini göstermeye başladı. O gün iki arkadaş balık adamlara, çok renkli bir gösteri sundular. Öyle ki suyun altında kalış süreleri dolmasa balık adamlar, onları bırakıp gitmeyeceklerdi.

**ANLATICI:** Tombul Sarı Balık, araştırma ekibindeki insanları çok sevmişti. Adamlar, suyun üstüne çıkıp kocaman bir gemiye binene kadar yanlarından ayrılmadı. Hatta Yunus'la birlikte gemi kaybolana kadar bata çıka onları izledi. Balık adamların denize, kendileri için serptiği yiyeceklere kıyamadıkları için gemiyi takip etmekten vazgeçtiler. Oltaya yakalanma korkusu olmadan karnını doyurmak mutluluk verici bir şeydi.

**Aysel KORKUT**

### **PARBAT DAĞININ ESRARI**

**ANLATICI:** Yaprak kasırgası sona erdiğinde, yeryüzü kalın bir yaprak katmanıyla örtülmüştü. Artık savaşı filan düşünen yoktu. Herkes can derdine düşmüştü. Yeryüzünde gözlem yapan Bilgin Kalan'lar, bitkilerin birdenbire başkaldırmasına anlam veremediler. Yaprak kasırgası dinince, hemen bitkilerle iletişime girdiler. Onlara neden böyle hırçınlaştıklarını sordular.

**ANLATICI:** Bitkiler ağız birliği etmişlerdi. Hepsi de patlamak üzere olan savaşın verdiği ürküden söz ediyordu. Kimileri geçmiş savaşlarda bitkilerin çektiği acıları dile getiriyordu. Kısacası yeryüzü bitkileri binlerce yıldır süregelen insan savaşlarından bezmişlerdi.

**ANLATICI:** İnsanlardan, öylesine yakınıyorlardı ki! Sorunları sadece savaşlar da değildi. İnsandan kaynaklanan daha pek çok dertleri vardı. Bu dertleri dile getirirken, yakınma yarışına girmiş gibiydiler.

**BİTKİ 1:** “Başlangıcı belli olamayan uzun bir geçmişten bu yana insanoğluna hizmet ediyoruz,” diyorlardı. “Bebeğine beşik, aşına kaşık, başına barınak oluyoruz. Ölüsünü bile tahta tabutta bağrımıza basıyoruz.

**BİTKİ 2:** “Binbir çeşit bitkiyle insanı besliyoruz. Şifalı türlerimizle acılarını dindirip sağlığına kavuşturuyoruz. Üstelik tüm bunları severek, isteyerek, coşkuyla yapıyoruz. Çünkü bitkiler insanları seviyor.”

**BİTKİ 1:** “Eskiden insanlar da bitkileri sevip, sayarlardı. Öyle ki, yere düşen ekmek parçasını öpüp başına götüren insanlar vardı. Şimdilerde sofraya artığı ekmekler çöplüklerde sürünüyor.”

**BİTKİ 2:** “Ya çiftçilere ne demeli! Eskiden insanlar bitkilere yakınlık duyardı. Bitki tohumunu toprağa eken çiftçi, gözünü tarladan ayırmazdı. Uzaklardan yolcu bekler gibi, özlemle tohumun yeşermesini beklerdi. Bitkinin gelişmesine canla başla yardım ederdi. Kısacası insan yetiştirdiği bitkiye, çocuğuna gösterdiği özeni gösterirdi. Şimdilerde çiftçiler topraktan ve bitkilerden koptular. Kimileri kentlere göç etti. İnsanlar giderek bizden uzaklaşıyor. Aramızdaki sevgi bağları yok olmakta.”

**BİTKİ 1:** “Bu sevgisizlik yüzünden insanların çoğu bitkileri gözden çıkardılar. Tarlalara, bahçelere, çayirlara, otlaklara beton binalar yapmaya başladılar. Bir yandan bitkilerin yerini binalar alıyor. Bir yandan da yeni bitkilerin yetişmesi

tehlikeye giriyor. Yeryüzünü saran beton yığınları çiçek tozlarının yolunu kesiyor. Bitkiler eskisi gibi sağlıklı tozlaşıp çoğalamıyor. Bu gidişle insanlar bitki soyunu dünyadan söküp atacaklar.”

**BİTKİ 2:** “İnsanların bitkilere yaptıkları bunlarla da kalmıyor. Derdimiz o denli çok ki! Hangi birini dile getireceğimizi bilemiyoruz. İnsanoğlu son zamanlarda iyice azıttı. Fabrika bacalarından, taşıt araçlarından çıkan dumanlarla soluduğumuz havayı nasıl zehirliyorlar bir bilseniz! Kimi bitki kardeşlerimiz bu yüzden ölüp gidiyorlar.”

**BİTKİ 1:** “Hava kirli de sular temiz mi? Ne gezer! Acımasız insanlar öylesine benciller ki! Hep kendi çıkarlarını kolluyorlar. Fabrikaların zehirli atıklarını derelere, nehir, göl ve denizlere ya da toprağa akıtıyorlar. Bu yüzden bitkilerle birlikte tüm canlılar zehirlenmekte.”

**BİTKİ 2:** “Çiftçilerin toprağa karıştırdığı yapay tozlardan da hoşnut değiliz. Bu yolla boyumuz uzuyor. Meyvelerimiz irileşip etleniyor. Taneler, tohumlar, tombullaşıyor. İnsanlar da bu gelişmelerle keyifleniyorlar. Ama kendilerini aldatıyorlar. Bu yolla üretilen bitkiler doğal çeşnisi yitiriyor. Her biri bitkiler dünyasına utançla katılıyor. Hiçbirimiz öylesine iri, gösterişli ve öylesine tatsız, çeşnısiz olmak istemiyoruz.”

**BİTKİ 1:** “Kimi böceklere yapılan öldürücü ilaçlar da başımızı ağrıtıyor. Bu arada bize yararlı olan canlılar da yok olup gidiyor.” Kimi insanlar da tarlalardaki kuru kökleri ateşe veriyorlar. Toprak altında nice canlı varsa, yanıp kavruluyor.”

**BİTKİ 2:** “Ya ormanları ateşe verenler! Güzelim ağaçları baltayla yere deviren bitki katilleri! Bunlar da ayrı sorun.”

**ANLATICI:** Bilgin Kalan’lar bitkilerin sorunlarını öğrendikçe öyle şaşırıyorlardı ki, insanı savunacak ya da bitkileri avutacak tek bir söz bulamıyorlardı.

**ANLATICI:** Bitkiler dünyası öylesine dertle doluydu ki! Tüm bitkiler kendilerini anlayan Bilgin Kalan’ları bulunca yakınma yarışına girmişlerdi. Birinin sözü biterken, Bilgin Kalan’larla hemen bir başkası iletişime başlıyordu.

**BİTKİ 1:** “İnsanların binbir emekle yaptıkları son bomba gerçekten dehşet vericiydi. Eğer yaprak fırtınasıyla savaşı önlemeseydik, yüz milyonlarca insan ölecekti. Onlarla birlikte yeryüzündeki bitkiler de yok olacaktı.”

**BİTKİ 2:** “Oysa yeryüzü sadece insanların değil. Burası bizim de dünyamız. Ama insanoğlu buna hiç önem vermiyor. Anladığımız kadarıyla Bilgin Kalan’lar da insan. Ama bizim sorunlarımızı hemen kavradımız. Dünyanın sadece insana ait olmadığını söyleyerek bizleri yüreklendirdiniz.”

**BİTKİ 1:** “Bu durumda insanlarla bitkilerin arasını bulabilirsiniz. Lütfen insanlara şikâyetimizi duyurun. Akıllarını başlarına alsınlar. Zararlı işler yaparak bitkilerin yaşamını baltalamaktan vazgeçsinler. Hele hele savaşları tümünden unutsunlar. Dediklerimizi yapmazlarsa, insanları kötü günler bekliyor.”

**Gülten DAYIOĞLU**



## KARAGÖZ İLE HACİVAT- İNCELİK

**Hacivat:**

Açarız her akşam biz bu perdeyi,  
Neşeyle izleyin siz bu perdeyi.  
Sizin alkışınız can verir bize,  
Açık tutarız kış yaz bu perdeyi.  
Hem çalarız hem söyleriz şarkıyı,  
İnletir cümbüşle saz bu perdeyi.  
İzlemeye gelen hep mutlu olur,  
Açtık kim bilir kaç kez bu perdeyi.

**Hacivat:** Yar bana bir eğlence... Aman bana bir eğlence...

**Karagöz:** Hacivat ne bağıryorsun?

**Hacivat:** Vay benim iki gözüm, candan dostum, şekerden tatlım! Gel aşağıya da biraz konuşalım.

**Karagöz:** Sabah sabah beni uykudan uyandırdın? Ne konuşacaksın?

**Hacivat:** Karagöz'üm, insan önce bir selam verir, sende hiç incelik yok!..

**Karagöz:** Üzerimde gecelik var ya!..

**Hacivat:** Ne geceliği Karagöz'üm, incelik incelik...

**Karagöz:** O nasıl şey?

**Hacivat:** İnsanlar karşılaşıncı birbirine selam verir.

**Karagöz:** Biz karşılaşmadık ki, sen beni uyandırdın.

**Hacivat:** Neyse efendim, günaydın!

**Karagöz:** Sabah sabah seni görenin günü nasıl aydın olur?

**Hacivat:** Efendim, öyle demezler.

**Karagöz:** Ne derler?...

**Hacivat:** Hoş geldiniz, safa geldiniz, keyifler nasıl? derler.

**Karagöz:** Peki öyle olsun. Nereden geliyorsun böyle?

**Hacivat:** Efendim, başıma bir şapka almak için çarşıya gitmiştim. Dönerken yorgunluk çıkarmak üzere Karagöz'üme uğrayayım dedim.

**Karagöz:** Ne yapayım şapka aldınsa? Paran varmış da almışsın. Olmayanlar ne yapsın?

**Hacivat:** Canım Karagöz'üm, öyle mi derler?

**Karagöz:** Ya nasıl derler?

**Hacivat:** Güle güle kullan, başında paralansın, demek yok mu!

**Karagöz:** Güle güle kullan, başında paralansın!

**Hacivat:** Hah, aferin! İşte böyle demeli ya! Derken efendim, evde odun bitmiş biraz al, dediler. Hazır elimde para varken doğru oduncuya gittim. Beş on çeki odun aldım. Oradan kömürcüye gittim. Beş on çuval da kömür aldım. Odunları odunluğa, kömürleri de kömürlüğe yerleştirdim.

**Karagöz:** Güle güle kullan, başında paralansın!

**Hacivat:** Aman Karagöz'üm, ben odun, kömür aldım.

**Karagöz:** İyi ya, güle güle kullan, başında paralansın!

**Hacivat:** Karagöz'üm öyle demezler...

**Karagöz:** Ne bileyim ben, sen öyle öğretmedin mi?

**Hacivat:** O şapkaya göreydi.

**Karagöz:** Oduna, kömüre ne derler?

**Hacivat:** Güle güle yak, otur da külüne bak derler.

**Karagöz:** Anladık, güle güle yak, otur da külüne bak!

**Hacivat:** Eksik olma Karagöz'üm. Derken efendim, geçen günkü doluda evin kiremitleri kırılmış, yağın yağmur evin içine akıyor. Kimi yerlerin de onarılması gerekiyor. Bir usta çağırdım. Evi bir güzel onardı. Görme Karagöz'üm, sanki yeni bir ev oldu.

**Karagöz:** Güle güle yak, otur da külüne bak!

**Hacivat:** Ben evi yeni yaptırdım, öyle denmez.

**Karagöz:** Ya nasıl derler?

**Hacivat:** Oh, oh! Çok sevindim! Güle güle oturunuz, içinden hiç çıkmayınız, derler.

**Karagöz:** Olur, oh, oh! Çok sevindim! Güle güle oturunuz, içinden hiç çıkmayınız!

**Hacivat:** Eksik olma Karagöz'üm! Sonra efendim, alışveriş yapmak için sokağa çıktım. Bir de baktım ki köşe başında iki kişi kavga ediyorlar. Ayırayım diye aralarına girdim. O sırada polisler gelmez mi? Beni de kavgacılarından sanıp karakola götürdüler. Oradan da doğru hapishaneye...

**Karagöz:** Oh, oh! Çok sevindim! Güle güle oturunuz, içinden hiç çıkmayınız!

**Hacivat:** Aman kardeş, sen ne diyorsun? Beni hapse attılar.

**Karagöz:** İyi ya, oh, oh! Çok sevindim! Güle güle...

**Hacivat:** Onu öyle demezler.

**Karagöz:** Ya nasıl derler? Ne bileyim ben, sen öğrettin.

**Hacivat:** Onu ev için öğretmiştim. Bu durumda, yakında biri yardım eder de çıkarır, siz merak etmeyin, inşallah ötekini de çıkarırlar, denir.

**Karagöz:** Yakında biri yardım eder de çıkarır, siz merak etmeyin, inşallah ötekini de çıkarırlar...

**Hacivat:** Neyse Karagöz'üm, sonunda benim suçum olmadığı anlaşıldı, bıraktılar. Ben o sevinçle eve gelirken fırından bir pide alayım dedim. Fırının önüne gittim. Bana şuradan iki tane pide verin, demeye kalmadı, fırıncının biri pide çıkarıyormuş, küreği çekince kaza ile küreğin sapı gözüme geldi. Az kaldı gözümü çıkarıyordu.

**Karagöz:** Yakında biri yardım eder de çıkarır, siz merak etmeyin, inşallah ötekini de çıkarırlar!

**Hacivat:** Karagöz'üm, gözüm çıkacaktı, diyorum.

**Karagöz:** İyi ya, yakında biri yardım eder de çıkarır siz merak etmeyin, inşallah ötekini de çıkarırlar!

**Hacivat:** Canım öyle demezler.

**Karagöz:** Ya nasıl derler?

**Hacivat:** Dikkatsiz fırıncıya çıkışlılar: Kör müsünüz, görmüyor musunuz, utanmazlar, önünüze arkanıza baksanıza, derler.

**Karagöz:** Kör müsünüz, görmüyor musunuz, utanmazlar, önünüze arkanıza baksanıza!

**Hacivat:** Derken efendim, pideleri aldım, eve geldim. Çoluk çocuk tüm aile sevinçle bana sarıldılar. Öpmeye başladılar.

**Karagöz:** Kör müsünüz, görmüyor musunuz, utanmazlar, önünüze arkanıza baksanıza!

**Hacivat:** Aman Karagöz'üm, bunlar benim çocuklarım.

**Karagöz:** Seni gidi utanmaz. Seni gidi palavracı!.. Yok şapka almış, yok odun almış, yok evini yaptırmış, bana ne bunlardan!.. Ben gider kahvaltımı yaparım. Kendi işime bakarım.

**Suat BATUR**

## LA FONTEN ORMAN MAHKEMESİNDE

**ANLATICI 1:** Bir gün hayvanlar kendileriyle ilgili gülmece öyküleri yazan La Fonten'i ormanda yakaladılar. Ve onu doğruca götürüp yargılamak için orman mahkemesine çıkardılar.

**YARGIÇ ASLAN:** La Fonten, ne istiyorsun bizlerden? Neden bizleri iyiler kötüler, aptallar akıllılar, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun? Hem sen bu öyküleri yazmadan önce hiçbir insan bizim için böyle düşünmez, hiçbir hayvan da bu denli birbirine düşman kesilmezdi.

**YARGIÇ ASLAN:** Sen yazmadan önce eşek eşek değildi; daha bürünmemişti benim postuma, taşımazdı insanların yükünü. Karınca da bu denli cimri değildi... Ve yaz günleri çalışırken türküler söylediği için kendisine, her zaman yardım ederdi ağustosböceğine.

**YARGIÇ ASLAN:** Bizlerden ne kötülük gördün ki, hepimize böyle kendince ön adlar takıyor büyükleri, çocukları bize güldürüyorsun?

**LA FONTEN:** Beni suçlayamazsınız. Çünkü, bütün kötü davranışları sizlerden öğrendim ben.

**ANLATICI 1:** Bu sözlere öfkelenen salondakiler ve "Söylesin bakalım neleri öğrenmiştir bizden?" dediler.

**LA FONTEN:** Örneğin, kabalığı ayıdan öğrendim.

**ANLATICI 1:** Bu söz üzerine, arka sıralardan homurtu sesleri duyuldu.

**LA FONTEN:** Aptallığı kargadan...

**ANLATICI 1:** Bütün salonda, gaakk, gaakkk... sesinden başka bir ses duyulmuyordu. Aslan öfkeyle çekicini vurdu kürsüye.

**YARGIÇ ASLAN:** (Öfkeyle) Susun lütfen, bitirsin sözlerini, daha sonra yaparsınız savunmanızı.

**LA FONTEN:** Sinsiliği yıldıktan, zeki olmayı tilkiden, korkaklığı tavşandan.

**ANLATICI 1:** Ve bu söz üzerine atılan havucun tokat gibi patlamasıyla yüzünde, sözünü yarıda kesti. Aslan da havucu atan tavşanı azarlayıp herkesin gözü önünde salondan dışarı attı.

**LA FONTEN:** (Sinirli sinirli) Haksız olmadığımı davranışlarınız da kanıtlıyor. Çalışkanlığı karıncadan aylaklığı ağustosböceğinden, nankörlüğü kediden öğrendim.

**ANLATICI 2:** O anda öyle bir uğultu yükseldi ki salondan anlatılamaz. Herkes kendi dilince bağıyor ve uğultu sanki, bir Bremen orkestrasını anımsatıyordu.

**YARGIÇ ASLAN:** (Kükreyerek) Susun sussunn! Yoksa susmayı orman dışına atarım.

**AYI:** Kendimi savunmam gerekli. Ben kaba bir hayvan değilim, Sayın Başkanım. Bir gün arı yuvasına çomak sokmuş, bal alıyordum.

**LA FONTEN:** Hayır, çalışıyordun.

**AYI:** (Utançla) Sayın Başkanım, niyetim birazcık bal yemekti. Siz de bilirsiniz, eskiden biz arılarla dosttuk. Ballarını bize esirgmeden verirlerdi. Ama ne zaman insanlar bal yemek için onları kovanlara tutsak ettiler; onlar da herkesi sokmaya başladı. İşte az önce de söylediğim gibi niyetim birazcık bal yemekti... Ama her yanıma soktu arılar. Bir de bu yetmiyormuş gibi elimde bal yürüyordum. Bir oduncu ansızın baltasıyla vurdu kafama aldı elimden peteklerimi, ben de nerede bir insan görsem, ölüye saygı duydum. Diriyse, vurdum yerden yere; aldım çalınan emeklerimi. İşte o günden sonra, beni nerede yakalasalar burnuma hemen bir kanca taktılar. Ve bir avuçuk un için döve döve oynattılar.

**ANLATICI 2:** Kimilerine göre haklı, kimilerine göre haksızdı ayı. Ama yargıç, pek de haksız bulmadı ayıyı, alkışlar arasında giderken ayı kürsüye gelen tavşandı. Dışarı atıldığı için sinirliydi tavşan. Ama yine de gelip özür diledi, La Fonten'den ve aslandan.

**TAVŞAN:** Bana kızmayın. Hem etine hem kürküne göz dikilmiş biriyim ben. Yeteneklerimin korkaklığıma bağlanması da çaba. Aslında görünüşe göre insanlarla dosttuk. Havuçla beslerdi bizi sevdiklerini sandık. Ne yapalım? Tavşanız işte; bilemedik yanıldık. Yetmezmiş gibi sanki bütün bunlar, bir kadını sevindirebilmek için otuzumuzu birden soyuyorlar. Bir de onurumuzu kırıp, kaplumbağanın bir yarışta bizi geçtiğini söylemeleri işin en acı yanı. Şimdi söyley misiniz kardeşlerim? Kim kimden öğrenmiş kötülükleri?

**YARGIÇ ASLAN:** Siz haksızsınız. (La Fonten'e)

**YILAN:** Merhaba, Bay La Fonten! Merhaba Bay Aslan!

**ANLATICI 2:** Üstünkörü bir selam verdi salondakilere.

**YILAN:** İyisinizdir umarım. (La Fonten'e)

**ANLATICI 2:** Yılan övücü sözler düzdü La Fonten'e ve bu gereksiz saygınlık sinirlendirdi öteki hayvanları ama bütün yılanlar yine "Tısss.."layarak susturdular onları. Bu davranışa çok kızdı Aslan. Çünkü nasıl kızmasın? O idi ormanda başkan.

**ASLAN YARGIÇ:** (Sinirli) Ben söz vermeden kimse konuşmayacak. Siz de yılanlardan gözlerinizi ayırmayın. (Leyleklere emir vererek)

**YILAN:** Övünmek gibi olmasın ama, benim derim hepinizinkinden daha değerlidir. Bu konuda insanlara kızmıyorum, çünkü onun değerini en iyi onlar biliyorlar.

**ANLATICI 2:** Bu sözleri söyleyince yılan aslandan korkularından bir şey diyemedi hayvanlar, ama yine de gözleriyle çok öfkelenediklerini belli etmeye çalıştılar.

**YILAN:** Benim Bay La Fonten'e kişisel bir kinim yok. Yalnızca "Yılan Masalı"ndan birazcık dargınım.

**LA FONTEN:** Hangi "Yılan Masalı"ndan söz ediyorsun?

**YILAN:** Hangisi olacak, ku.ku.kuyruğuuummm bii.. bir... bir gün başkaldırmış ya ben baş olacağım, diye... İşte o masal.

**ANLATICI 2:** Bu sözü söyleyince yılan öyle bir kahkaha koptu ki salondan inanılır gibi değil! Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine, aptal aptal bakan yılanlara karnını tuta tuta gülüyordu.

**ANLATICI 3:** Sonunda gülmekten yorgun düşüp sustu hayvanlar ve hâlâ kendilerine şaşkın şaşkın bakan yılanlara "Kültürsüz aptallar! Bilmiyor musunuz?" O öykü Bay La Fonten'in değil, Anadolu Ezop'undur." diye bağırdılar.

**ASLAN YARGIÇ:** (Gülerek) Bu konuda size bir sözümüz yok Bay La Fonten... Ezop'tan yürütmeyi unuttuğunuz bir öykü için sizi biz değil, ileride ancak edebiyat tarihçileri yargılayacaktır.

**ANLATICI 3:** Yılanlar da ilk kez La Fonten'in önünde küçük düştükleri için, "Tısss.s."lamadan çıkıp gidiyorlardı ormandan. Salına salına geldi kedi. Gerildi bir yay gibi, fırladı. Bir sıçrayışta çıktı kürsüye.

**KEDİ:** Mırnav.... La Fonten! Mırnavv... Sayın Başkan! Sayın La Fonten, benim kürküm neden değersiz? Üzüldüğümü sanmayın. Ama sanırım nedenini öğrenmek de hakkım. Hem şapkanızdaki tüye bakılırsa, siz uzmansınız galiba bu konuda. Kardeşlerim, aslında insanlar sevmezler beni. Bakmayın siz dost göründüklerine gereksinimleri olduğu içindir bize yakınlıkları. Fare tutamayan bir kedi olun yatamazsınız sobanın yanına. Mırıldanamazsınız uykunuzda. Öyle sere serpe gezinemezsiniz odalarda. Sevmezler bu tavrınızı sevmezler bir de çocuklarla dost olmanızı. İsterler ki sizin, bir yün yumakla oynadığımız gibi onlar da sizinle oynasınlar. İzin vermezsiniz, adınız konur hemen "Nankör kedi!" Ne derlerse desinler ama adımızın başına "Nankör" sözcüğünü eklemesinler. Hem neden nankör oluyoruz? Ekmeğimizi, suyumuzu onlar mı veriyor? Hem biz onlardan uzakta her zaman yaşayabiliriz. Ama onlar, hiçbir zaman hayvanlar olmadan yaşamlarını kolayca sürdüremezler.

**ANLATICI 3:** Fareler bile alkışlıyordu kediyi. O da kuyruğuyla el sallarken onlara, Aslan bir kez daha haksız olduğunu söylüyordu La Fonten'e hayvanların yanında. Kedi konuşurken öyle çok cırlamıştı ki ağustosböceği, sonunda

dayanamadı hayvanlar ve bir an önce kesmesi için cır cır sesini, Aslan'dan konuşma sırasının ona verilmesini istediler.

**ASLAN YARGIÇ:** Gelin bakalım Bay Ağustos!

**AĞUSTOS BÖCEĞİ:** (Karıncalara dönerek) Merak etmeyin kardeşlerim... Kendimle birlikte sizleri de aklayacağım.

**ANLATICI 3:** Karıncaların alkışları arasında konuşmaya başlayan Ağustos, birden eşeklerin anırmasıyla sözlerini yarıda kesti. Bunun üzerine arka sıralarda oturan aylar Ağustos'u kızdırmak için "Orman Ne Güzel, Ne Güzel" adlı şarkıyı elleriyle tempo tutarak söylemeye başladılar. Ama karıncaların üzerlerine doğru yürümesiyle, eşekler de aylar da seslerini kestiler.

**AĞUSTOS BÖCEĞİ:** Şarkı söylemeyi çok sevdiğim doğrudur dostlarım. Ama bana ve kardeşlerim karıncalara yakıştırılan yalanlara karşı kendimi savunmak da sanırım hakkım.

**LA FONTEN:** (Sinirli ve aslana dönerek) Sizler bile bıkıp cır cır sesinden, bir an önce kessin diye sesini konuşma sırasını ona verdiniz. Eğer bu dilenciye, benim de inanacağımı sanıyorsanız aldanıyorsunuz.

**AĞUSTOS BÖCEĞİ:** Siz ormanda yaşamasına karşın hayvanlar hakkında köklü bir bilgisi olmayan, yalan yanlış bilgilerle onları insanlara tanıtan bilgisiz bir kentsoylu yazdıkları, geçmişteki amacından sapmış, salt kötü, çocuk yazını ürünleri olmuş talihsiz bir yazarsınız. Eğer öykünüzü yazarken biraz araştırsaydınız, biraz düşünseydiniz... Kendi kendinize bu canlının adı neden martböceği, şubatböceği, temmuzböceği değil de ağustosböceği diye sorsaydınız! İşte bütün bu yanlışları yapmayacak ve kış mevsimleri ölen biz ağustosböceklerini tembellik ve dilencilikle, iyi kalpli karıncaları da cimrilikle suçlamayacaksınız.

**ANLATICI 3:** Bu beklemediği sözler karşısında öyle şaşırılmıştı ki La Fonten, söyleyecek söz bulamadı. Ve başını öne eğerek usulca yerine oturdu. Hayvanların alkışları arasında "Yalancı" şarkısını söylerken ağustosböceği aslan da bilgisizliğin bir yazar için bağışlanacak bir şey olmadığını anlatıyordu La Fonten'e. Daha sözlerini bitirmemişti ki "Gak... Gaakk... Gak!" diye bir ses duyuldu. Belli ki karga geliyordu. Ağzında bir parça peynirle konu masaya ve başladı sorulmadan özgeçmişini anlatmaya.

**KARGA:** Bay La Fonten! Bay La Fonten! Ben aptal bir kuş değilim. Bakın! İşte peynirim. Başta bunu özellikle bilmenizi isterim. Eskiden benim sesim çok güzeldi. Kuşların hepsinden güzel öterdim. Baktım ki kafese kilitliyorlar çirkinleştirdim sesimi kurtuldum ellerinden oydu gözlerini.

**ASLAN YARGIÇ:** (Sinirli) Kötülükle övünülmez Bay Karga! Biz burada kötülüğü yargılıyoruz.

**KARGA:** İşte arkadaşlar, bu da onlara ders oldu. Gördükleri yerde taşladılar beni ama şu sözü de kulaklarına küpe yaptılar. "Besleme kargayı; oyar gözünü."

**ANLATICI 3:** "Gaakkk... Gakk... Gaakkk!" sesleri arasında indi masadan karga konu mahkeme salonunun bacasına. Tüm kargalar alkışlarken kargayı yargıç yine de patavatsızlık ettiği için birazcık kızmıştı.

**ASLAN YARGIÇ:** Son konuşmacı kim?

**ANLATICI 3:** Nasıl oldu bilmiyorum. Bir anda tilki görünüverdi kürsüde. Bir süre kibirli kibirli bakındı çevresine.

**TİLKİ:** Kurnazlığı insandan öğrendim. Hiçbir şey yapmamıştık onlara derimizi yüzüp sırtlarına giydiler. Kolay mı bir canlının derisinden olması? Kışın ısıtırken başkalarını kendisinin çıplak çıplak gezmesi. Bu yüzden derisiz kalmak korkusu hep uzak tuttu insanlardan beni ama ne kadar aklımı çalıştırsam ne kadar uyanık olmaya çalıştımsa da dostlarım, sökmedi kurnaz tilkiliğim bildiğiniz gibi hep sonunda dönüp dolaşıp kürkçü dükkanına vardım. Şimdi bir Bayan Tilki insan derisinden yapılmış kürk giymek isteseydi, işte o zaman Bay La Fonten tilki gibi değil de bir insan gibi kurnaz olacaktı. Mademki, “İnsandır eğittiğiniz hayvanlar” neden yaptıkları yanlışlardan ötürü insanlara düştükleri kuyuda kalacaklarını söyleyerek onları sonsuz bir mutsuzluğun içine atıyorsunuz? Eğer biz olmasaydık belki de o zavallı keçicik hep o kuyuda kalacak ve küçük bir çocuk da yanlış yapmak korkusu içinde kimseye inanmayan yalnız bir insan olarak yaşama küsecekti.

**ASLAN YARGIÇ:** Söylemek istediğiniz bir şey var mı?

**ANLATICI 3:** La Fonten hiçbir yanıt vermeyince, sözü daha fazla uzatmadan indi kürsüden tilki ve tavukların alkışları arasında arkadaşlarının yanına gitti.

**ASLAN YARGIÇ:** (Çekicini üç kez kürsüye vurarak) Mahkememiz, bütün hayvanların savunmasından şu sonuca varmıştır. Hayvanlar bütün kötü davranışları La Fonten’den öğrenmiştir.

**ANLATICI 3:** Bunu duyunca salondakiler hoplayıp zıplamaya garip sesler çıkararak birbirine sarılmaya başladılar. İlk kez bir köpek öperken kediyi, arılar da taşıdıkları çiçeklerle süslüyorlardı ayıyı.

**ASLAN YARGIÇ:** Ceza olarak La Fonten İnsan Bahçesi’ne konup hayvanlara parayla gösterilecektir.

**ANLATICI 3:** Bu kez de karara karşı çıktı Hayvanat Bahçesi’nde yaşamış olan hayvanlar ve yalvarıp yakarıp aslana La Fonten’i yine de serbest bıraktırdılar.

**Yalvaç URAL**

## MÜZİK SATAN ÇOCUKLAR

### ANLATICI 1:

Kar beyazdı bulutlar  
Gün ışığı sızıyordu  
Aralarından  
Ve kırmızı-mavi-sarı  
Renklerle süslü  
Tek atlı bir araba  
Ağır ağır  
Yol alıyordu  
İki yanı çiçeklerle dolu  
Dağ yolundan

### ANLATICI 2:

Bunlar  
Yazları kırlarda  
Kışları kentlerde geçiren  
Bir çingene ailesi  
Bir çocukları var  
Bir de köpekleri  
Köpeğin adı Kıvırcık  
Çocuğunki de Sali  
Yazları  
Sepet örüp  
Düğün gezerek  
Kışları gezip  
Dinlenerek geçiren  
Göçebe  
Bir çingene ailesi

### ANLATICI 1:

Yokuşu çıkarken atlar  
Arabadan inilir  
Bu bir kuraldır  
Ata biraz yardım edilir  
Sali'yle Kıvırcık da  
Atladılar arabadan  
Baba çingene de indi  
Tutarak atın yularından  
“Dehh!.. yavrum” dedi  
Ve zorlana zorlana  
Yokuşu çıkmaya başladı at  
Ata biraz yardım edildi

### ANLATICI 2:

Araba gidiyordu  
Yanı sıra çocuk  
Yanı sıra köpek  
Yürüyordu

Çiçeklerden bir tarla  
Uzanıp gidiyordu  
Ormana  
Ve bir çocukla bir köpek  
Kayboluyordu  
Boylarından yüksek  
Çiçek tarlalarının  
Arasında

### ANLATICI 1:

Yoruldu çocuk  
Çiçeklerin arasına uzandı  
Mavi göğü  
Bir yorgan gibi  
Örtüp üzerine uykuya daldı

### ANLATICI 2:

Kıvırcık  
Sarsarak uyandırdı  
Sali'yi  
“Kalk” dedi  
“Kalk!  
Bak yine geç kaldık  
Babamız kızacak  
Bir daha da bizi  
Kırlara bırakmayacak”  
Kalktı Sali  
Baktı  
Güneş  
Tepenin ardındaydı  
Yetişmek için arabaya  
Çiçek  
Koşarak toplanmalıydı

### ANLATICI 1:

Yol  
Yeşil içinde  
Beyaz bir çizgi  
Sali'nin kollarında  
Rengarenk çiçekler  
Kıvırcık'ın ağzında da  
Bir demet çayır gelini  
Yol  
Ormana bağlanan  
Yeşil içinde  
Beyaz bir çizgi



**ANLATICI 2:**

Ormanın girişinde  
Baba çingene  
Pipo içerek  
At  
Yem yiyerek  
Araba  
Durarak  
Dinleniyordu  
Yalnızca anne  
Akşam yemeği için  
Topladığı  
Çalı çırpıyı  
Arabaya taşıyordu  
Onları görünce  
Baba  
Piposunu içerek  
At yemini yiyerek  
Araba  
Yürüyerek  
Anne de gülerək  
Yola koyuldular

**ANLATICI 1:**

Bütün çiçekler  
Anneler için toplanır  
Anne ile çiçek  
En kutsal iki şeydir  
Bağırda saklanır  
Ve verdi Sali  
Annesine çiçekleri  
Koşarak çıktı  
Arabanın arkasındaki merdivenleri

**ANLATICI 2:**

Her köpek  
Ya önünde yürür arabanın  
Ya da yanında  
Ama Kıvırcık  
Daha küçük bir köpek  
Bu kurala uyamıyor  
Hep arkada kalıyor  
Havlayıp duruyor

**ANLATICI 1:**

Hey bencil çocuk  
Hem beni  
Arabaya bindirmiyorsun  
Hem de  
“Hoş kuçu popo

Hoş kuçu popo” diyerek  
Eğlenip duruyorsun  
Elbet bir gün  
Ben de büyüyeceğim  
Arabaya bineceğim  
Seni bir güzel ısırıp  
“Hoş çocuk Sali  
Hoş çocuk Sali” diye  
Güleceğim

**ANLATICI 2:**

Güneş  
Karşıkı tepelerin  
Ardına saklanmıştı  
Kızıllığı vuruyordu  
Her yana  
Bütün kuşlar  
Yuvalarına dönmüş  
Cıvıltılarla anlatıyorlardı  
Günü nasıl geçirdiklerini  
Ormana  
Ama kuşların  
Birbirlerini dinleme  
Saygınlığı yok  
Ya hepsi birden konuşuyorlar  
Ya da hepsi birden susuyor  
Bu yüzden de  
Kimin ne dediği  
Bir türlü anlaşılmıyor

**ANLATICI 1:**

Babasının yaktığı  
Ateşin başına oturdu Sali  
Kemanını çalmaya başladı  
Çevresindeki ağaçlara  
Tüneyen kuşlar  
Susmuş  
Onu dinliyorlardı  
Yalnızca bir bülbül  
Uymuyordu kurala  
Bir solist gibi ara sıra  
Eşlik ediyordu kemana

**ANLATICI 2:**

Yıllar ayları izledi  
Aylar yılları  
Doru atları öldü  
Eskidi arabaları  
Artık Sali bir delikanlıydı

Kıvırcık da  
Geçkin bir köpek  
Ve dedi ki bir gün  
Baba çingene  
“Bu yaşam  
Hep  
Böyle mi sürecek?”

**ANLATICI 1:**

Yaşlılıkta zor oluyor  
Göçebelik etmesi  
Her baba gibi  
Çingene de istemedi  
Oğlunun yaşantısının  
Kendi yaşamına  
Benzemesini

**ANLATICI 2:**

... Ve böylece  
Kente yerleşmeye  
Karar verdiler  
Dışarıda kar yağıyordu  
Isınıyorlardı bir mangalda  
Sabahtan akşama dek  
İş arıyorlardı  
Herkes gibi onlar da  
Ama ne mümkün  
İş yok  
İşsiz çok  
Dışarıda kar yağıyordu  
Isınıyorlardı bir mangalda  
Sabahtan akşama dek  
İş arıyorlardı  
Herkes gibi  
Kapı kapı onlar da

**ANLATICI 1:**

Yıllardır  
Kemanıydı  
Onun yalnız  
Tek dostu  
Her şeyini anlatıp  
Paylaşıp  
Konuştuğu

**ANLATICI 2:**

Çaresiz  
Aç kalamaz insan  
Ayıp değil ya  
Bu da bir iş

Sokakta kahvede  
Çalmak keman  
Çok zor oldu  
İlk günler  
Kahvede keman çalması  
Sonraları arar oldu  
Müşteriler  
Sali'nin keman çalmasını

**ANLATICI 1:**

Bir gün  
Yine kahvede  
Çalarken kemanını  
Tatlı bir klarnet sesi  
Yaladı kulağını  
Ormandaki bülbülü  
Anımsattı klarnet  
Zayıf güleç bir çocuk  
Çalıyordu  
Gülerek

**ANLATICI 2:**

Bu rastlantıya  
Sevindi çocuk  
Gözleriyle onu  
Yanına çağırdı  
Sonra  
Saatlerce  
Bir keman  
Bir klarnet  
Durmaksızın çaldı

**ANLATICI 1:**

O anda  
İki çocuk  
Arkadaş oldular  
Sevgi dolu gözlerle  
Birbirlerine  
Baktılar  
Ne güzel  
Bir türküyü  
Birlikte çalabilmek

**ANLATICI 2:**

Müziğin bitiminde  
Öyle bir alkış  
Koptu ki dinleyenlerden  
Sanırdınız  
Kent'in  
Bütün güvercinleri

Havalandılar  
Birden  
Sarılıp sevgiyle  
Kucakladılar birbirlerini  
Oturup bir masaya  
Anlattılar geçmişlerini

**ANLATICI 1:**

Yeni tanışan  
İki çocuk için  
Güçtür ilk konuşma  
Sözcükleri anımsayıp  
Tümceleri kurma  
İlk önce  
“E.e.ee, e.eee...” denir  
Ya da  
Sanki tanıştıyormuşuz gibi  
“Nasılsınız?”  
İşte böyle başladı  
Sali’nin de  
Gani’yle konuşması  
Sonra bir ara  
Dedi ki Gani;  
“İnan Sali  
Benim de senin gibi  
Gırnatamdan başka  
Arkadaşım olmadı

**ANLATICI 2:**

İki fidan  
Nasıl  
Birbirine yaslanarak  
Karşı koyuyorsa  
Rüzgâra  
Bu iki yoksul çocuk da  
Arkadaş olarak  
Karşı koymaya çalışıyorlardı  
Yaşama  
Ama  
Her yerde  
Herkes  
Dinlemiyordu onları  
Kovulsalar da  
Kahvelerden  
Sokaklardan  
Yine de gerekiyordu  
Çalacak bir yer  
Bulmaları

**ANLATICI 1:**

Bir gün kahve sahibi  
Yaklaştı yanlarına  
“Gelin çocuklar” dedi  
“Oturalım şuraya  
Kahvenin müşterisi  
Artar oldu son günler  
Dolduruyor masaları  
Sizi dinlemeye gelenler  
Dilerseniz hep burada  
Çalabilirsiniz  
Benden de bir şeyler  
Alabilirsiniz”

**ANLATICI 2:**

Sabahları  
Akşamları  
Bilmiyorlardı  
Bitmez tükenmez  
Bir sabırla  
Çalışıyorlardı

**ANLATICI 1:**

Her zaman  
Yataklarda uyumaz  
Çocuklar  
Bazen de  
Yorgunluktan  
Masalarda  
Uyur kalırlar

**ANLATICI 2:**

Herkes gittikten sonra  
Yine kapandı kahve  
Alıp yevmiyelerini  
Döndüler evlerine  
Geldiklerinde arabaya  
Yoktu kimsecikler  
“Konukluğa gitmişlerdi” dedi  
Demek ki geç dönemler  
Söndürmeden lambayı  
Yattı yatağına  
Gelirlerse dedi  
Şaşırmasınlar sonra

**ANLATICI 1:**

Kazaların  
En kötüsüdür yangın  
Her şeyi bir anda  
Yakıp yok eder

Bir anda  
Evsiz barsız  
Anasız babasız  
Bırakabilir çocukları  
Dalgınlığı bağışlamaz  
Sönmemiş bir sigara  
Açık bırakılmış  
Bir gaz lambası  
Yeterlidir onun için  
Bir anda yakabilir  
Kocaman ormanları

**ANLATICI 2:**

Evimizin yanındaki  
Evde oturur  
Komşularımız  
İznimiz olmadan  
Kapımızı açmazlar  
Ama görürlerse ki  
Zor durumdayız  
O zaman da  
Sormadan  
Kapımızı kırarlar  
İşte böyle oldu  
Yanarken araba  
Kırdı komşular kapıyı  
Çıkardılar  
Yarı baygın bir hâlde  
Sali'yi dışarı

**ANLATICI 1:**

Sargılıydı elleri  
Gözlerini açtığında  
Annesi babası, bir de Gani  
Duruyorlardı başında  
Usulca yaklaştı doktor  
“Geçmiş olsun oğlum” dedi  
Yalnızca sol elinin  
İki parmağı yitmişti

**ANLATICI 2:**

Yansaydı her yanım  
Tek elim  
Elim  
Kalsaydı  
Doktor amca  
İnan  
Yine de ağlamazdım  
Ama  
Keman çalan

Müzik satan  
Bir çocuğum ben  
Başka bir iş bilmem  
Tek elle  
Sepet de öremem  
Söyle bana doktor amca  
Ağlamayayım da  
Ne yapayım  
Şimdi ben

**ANLATICI 1:**

Kim anlayabilir  
Çiçekleri erken dökülen  
Bir nar ağacının  
Üzüntüsünü  
Kim anlayabilir  
Başaklar büyürken  
Sapları kuruyan  
Bir buğday tanesinin  
Susuzluğunu  
Kim anlayabilir  
Gani kadar  
Parmakları yiten  
Bir kemancı çocuğun  
Acısını  
Kim anlayabilir

**ANLATICI 2:**

Bir gün Gani elinde  
Bir kemanla çıktı geldi  
Bir çiçek gibi  
Sali'ye  
Uzattı onu verdi  
Şaşırılmıştı Sali,  
Aldı eline kemani  
Uzun uzun baktı  
Ve dedi ki:  
“Parmaklarım olsaydı”

**ANLATICI 1:**

Günler olmuştu geleli  
“Birkaç gün daha  
Yatsın diyordu” doktor  
“Bak ellerim yok oldu Gani  
Yatsam ne olacak  
Parmaklarım geri mi gelecek sanki”  
Diyordu Sali

**ANLATICI 2:**

O gün  
Çok üzgündü Gani  
Erkenden geldi  
Hastaneye  
Elindeki çiçekleri  
Sunamadan kimseye  
Düşürdü yere

**ANLATICI 1:**

Dondu kaldı Gani  
Odası bomboştu Sali'nin  
Kırık keman parçaları  
Vardı yerde  
Ve dürülmüş yatağı  
Sevimsiz bir insan yüzü gibi  
Bakıyordu yüzüne

**ANLATICI 2:**

"Bu sabah  
Çekip gittiler" dedi  
Hastabakıcı kadın  
Ne bir not  
Ne bir mektup  
Ne bir haber  
Yalnızca  
"Bu sabah  
Çekip gittiler"

**ANLATICI 1:**

Önemli mi  
Nerede  
Nasıl yitirdiğimiz bir arkadaşı

Bir daha  
Göremeyecekseniz yüzünü  
Çalamayacaksınız kapısını  
Söyleyemeyecekseniz  
Kahve kahve  
Sokak sokak  
Yoksulluğun türküsünü  
Bir daha  
Birlikte  
Gülüp ağlayamayacaksınız  
Önemli mi  
Nerede  
Nasıl yitirdiğiniz  
Bir arkadaşı

**ANLATICI 2:**

Yüreğime gömülse de hüznün  
Çiçekler yollayacağım sana  
Sali  
Bir dağlı kızının  
Yastığına işlediği yerden  
El yapması çiçekler  
Bıçkılanmış yanıma  
Tütün ve türkü basacağım  
Uykularım bölündüğünde  
Ayrılık geçmez  
Ayrılık suskun  
Ayrılık kahredici olsa da  
Dönüşünü  
Umutla bekleyeceğim  
Ve her gün  
Sabah olmadan bir kahvede  
Heyecanla  
İlk gelen çocuğa  
Resmini gösterip  
Senden söz edeceğim

**ANLATICI 1:**

Düş gibi bir şeydi  
Arkasından gelen ses  
"Dönüp baksam" diyordu  
Belki de görünmez  
Anımsatıyordu eski günleri  
Bu keman sesi  
Ağlıyordu Gani  
Çalan sen olsaydın  
Keşke Sali

**ANLATICI 2:**

Boncuk gibi  
Yaşlar dökülüyordu  
Gani'nin gözlerinden  
İki parmağıyla  
Keman çalan bu çocuk  
Evet  
Evet  
Sali'ydi gerçekten  
Koymuştu başını  
Bir yastığa koyar gibi  
Kemanına  
Hem ağlıyor  
Hem gülüyordu  
Çalarken kemanını  
O da

**ANLATICI 1:**

Kucaklaşmaktır  
Kimi zaman  
Görür görmez  
Bir dostu  
Kimi zaman da  
Unutmamaktır  
Bir yaşam boyu

**ANLATICI 2:**

Günlerce  
Aylarca  
Dolaşmışlar dağlarda  
“İki parmakla da olsa”  
Demiş Sali  
“Kemanı çalacağım mutlaka”  
Hep düşlemiş bugünleri  
“Acaba” demiş “Tanrım  
Tekrar görebilecek miyim  
Gani’yi”

**ANLATICI 1:**

Yine dönmüşlerdi  
Eski günlere  
Kahve kahve  
Sokak sokak  
Geziyorlardı  
Yoktu  
Büyük kentlere gidip  
Salonlarda çalmaktan başka  
Erekleri  
İnanıyorlardı  
Güzel olacaktı bir gün  
Herkes gibi  
Onların da  
Gelecekleri

**ANLATICI 2:**

İnanmak bir sevdaya  
Yıkılmamak sonunda  
Dayanmak-direnmek  
İki çalışmaz parmakla

**Yalvaç URAL**

## EK- 10. Okuma Tiyatrosu Öz ve Grup Değerlendirme Formları

### Okuma Tiyatrosu Öz Değerlendirme Formu

Adı Soyadı:	Tarih:	Metin:		
Bu form okuma tiyatrosu uygulamalarında kendinizi değerlendirebilmeniz için hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz.		Evet	Kısmen	Hayır
Metnin içeriğini doğru bir şekilde anladım.				
Metinde yer alan karakterlerin özelliklerini öğrendim.				
Model okumayı dikkatli bir şekilde takip ettim.				
Kendi rolümü seslendirirken ses tonumu karakterin duygusal durumunu yansıtacak şekilde kullandım.				
Performansımı sergilerken sesimi sınıftaki tüm arkadaşlarımın beni rahatça duyabileceği şekilde kullandım.				
Karakterimi ve karakterimin rolünü anladığımı yüz ifadelerime yansıttım.				
Metinde geçen tüm kelimeleri doğru seslendirdim.				
Okurken geriye dönüş ve kelime tekrarı yapmadım.				
Okurken heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadım.				
Etkinlikler sırasında grup arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalıştım.				
Etkinlikler sırasında grup arkadaşlarıma saygılı davrandım.				

Okuma tiyatrosu çalışmalarına yönelik düşüncelerim:

Okuma tiyatrosu çalışmalarını beğendim/beğenmedim çünkü

.....  
.....  
.....  
.....

Okuma tiyatrosu çalışmalarının okuma becerilerimi geliştirmeye katkı sağladığını/katkı sağlamadığını düşünüyorum çünkü

.....  
.....  
.....  
.....

Okuma tiyatrosunu uygulamak benim için kolaydı/zordu çünkü

.....  
.....  
.....  
.....

*Okuma Tiyatrosu Grup Değerlendirme Formu*

Adı Soyadı: Grubun Adı: Adı:	Tarih: Senaryo Metninin		
Bu form, okuma tiyatrosu uygulamasında en iyi performans gösteren grubu seçebilmek için hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan ifadelerle ilişkin düşüncelerinizi en doğru yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz.	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
Grup üyeleri, ses tonlarını karakterlerin duygusal durumunu yansıtacak şekilde kullandılar. (sevinç, coşku vb.)			
Grup üyeleri, seslerini sınıftaki herkesin rahatlıkla duyabileceği şekilde kullandılar.			
Grup üyeleri birbirlerine karşı saygılı davrandılar.			
Grup üyeleri, seslendirdikleri karakterlerin rollerini iyi bir şekilde anladıklarını yüz ifadelerine de yansıttılar.			
Grup üyeleri noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek okuma yaptılar.			
Grup üyeleri hata yapmadan okudular.			
Grup üyeleri senaryo metnini en iyi şekilde sunabilmek için çok çaba sarf ettiler.			
Grup olarak çok iyi bir sunum yaptılar.			

Bu grubun en çok beğendiğim yönleri:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu grubun eksik bulduğum, beğenmediğim yönleri:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## EK- 11. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu form sizleri tanımak için hazırlanmıştır. Bu formdaki bilgiler sadece bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçları yorumlamak için kullanılacaktır. Katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

1. Öğrenci Kodu	
2. Sınıfınız	
3. Cinsiyetiniz	
4. Annenizin eğitim durumu nedir?	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil. <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Ön lisans/Lisans/Lisansüstü mezunu
5. Babanızın eğitim durumu nedir?	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil. <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Ön lisans/Lisans/Lisansüstü mezunu
6. Annenizin mesleği nedir?	
7. Babanızın mesleği nedir?	
8. Ailenizin maddi durumu nasıldır?	<input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Çok kötü
9. Kaç kardeşsiniz?	
10. Bir ayda ortalama kaç kitap okursunuz?	
11. Evde senin kullanabildiğin bir kütüphane var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
12. En çok hangi türde kitaplar okumaktan hoşlanıyorsun?	<input type="checkbox"/> Roman <input type="checkbox"/> Hikâye <input type="checkbox"/> Masal <input type="checkbox"/> Şiir <input type="checkbox"/> Diğer lütfen yazınız:.....
13. Hangi sıklıkta kitap okuyorsun?	<input type="checkbox"/> Her gün okurum. <input type="checkbox"/> Haftada bir/birkaç kez okurum. <input type="checkbox"/> Ayda bir/birkaç kez okurum. <input type="checkbox"/> Senede bir/birkaç kez okurum. <input type="checkbox"/> Hiç okumam.
14. Boş zamanlarda hangi etkinliği yapmaktan hoşlanıyorsun?	<input type="checkbox"/> Kitap okumak <input type="checkbox"/> Müzik dinlemek <input type="checkbox"/> Oyun oynamak <input type="checkbox"/> Spor yapmak <input type="checkbox"/> Televizyon izlemek <input type="checkbox"/> Bilgisayar ya da tablette oyun oynamak <input type="checkbox"/> Diğer lütfen yazınız:.....

## **EK- 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

### **Okuma Tiyatrosu Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu**

Değerli Öğrenciler,

“Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Tiyatrosunun Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” başlıklı bir tez çalışması yürütmekteyim. Araştırmada kapsamında görüşleriniz çok önemlidir. Bu sebeple sizinle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Samimi olarak yanıt vereceğiniz sorular, araştırmaya katkı sağlayacaktır Yanıtlarınız puanlamaya tabi tutulmayacaktır.. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Görüşme sırasında herhangi bir sebepten dolayı rahatsızlık hissederseniz görüşmeden ayrılabilirsiniz. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlar doğrultusuna kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Semra KÖSE

Yüksek Lisans Öğrencisi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Tarih:

1. Okuma tiyatrosuna dayalı gerçekleştirilen derslerde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlandın?
2. Okuma tiyatrosuna dayalı gerçekleştirilen etkinlikler okuma becerinin gelişmesine katkı sağladı mı? Nedenleriyle açıklar mısın?
3. Okuma tiyatrosunu uygulamak senin için zor ya da kolay mıydı? Nedenleriyle açıklar mısın?
4. Okuma tiyatrosu etkinlikleriyle ilgili düşüncelerin nelerdir?
5. Okuduğunu anlama çalışmaları sırasında metni anlamak için kullanabileceğin yeni stratejiler öğrendin mi?
6. Etkinliklerin hangi aşamasından daha çok keyif aldın, hangi aşamasında sıkıldın ya da zorlandın?

## EK- 13. Uygulama Sürecinde Kullanılan Etkinlik Kâğıtlarından Örnekler

### Tahmin Çalışması

#### OKUMA ÖNCESİ TAHMİN ÇALIŞMASI

Metnin adı: Güvercin

Yazar: Beydaba

Özet: Bir avcı kuşları avlayabilmek için tuzak kurar. Hazırlanan tuzağa yakalanan güvercinler ve başkanları bu durumdan kurtulmaya çalışırlar.

Okuma Öncesi		İFADELER	Okuma Sonrası		
Katılıyorum	Katılmıyorum		Katılıyorum	Katılmıyorum	Metindeki Kanıtı
		<b>1.</b> Karga güvercinleri avcının hazırlamış olduğu tuzağa karşı uyarmaktadır.			
		<b>2.</b> Güvercinler avcının kurduğu tuzaktan Zeyrek sayesinde kurtulmuşlardır.			
		<b>3.</b> Güvercinlerin başkanı ağdan kurtulmak için herkesin kendi başına hareket etmesini önermiştir.			
		<b>4.</b> Birlik ve beraberlik içinde hareket edilerek her türlü zorluğun üstesinden gelinebilir.			

## BAĞLAMDA ARAMA ETKİNLİĞİ

Aşağıda okuduğunuz “Parbat Dağının Esrarı” metninde geçen sözcük ve sözcük grupları yer almaktadır. Metni yeniden gözden geçirerek bu sözcüklerin anlamını tahmin ediniz. Sözcük ve sözcük gruplarını cümle içinde kullanın.

Araştıracığım söz	• ağız birliği etmek
Metinde yer aldığı cümle	
Tahminim	
Sözlük anlamı	
Benim cümlem	

Araştıracığım söz	• çeşni
Metinde yer aldığı cümle	
Tahminim	
Sözlük anlamı	
Benim cümlem	

Araştıracığım söz	• gözden çıkarmak
Metinde yer aldığı cümle	
Tahminim	
Sözlük anlamı	
Benim cümlem	

Araştıracığım söz	• süregelen
Metinde yer aldığı cümle	
Tahminim	
Sözlük anlamı	
Benim cümlem	

1. Aşağıda verilen kelimelerin eş anlamlarını karşılarında yer alan kutucuğa yazınız.


US	
DOST	
RASTLANTI	
YEMEK	
TÜMCE	
EREK	

2. Aşağıdaki cümlelerde geçen eş sesli (sesteş) kelimeleri örnekte gösterildiği gibi karşılardaki kutulara yazınız ve farklı anlamda cümlelerde kullanınız.

Amcamlar üzüm toplamak için <b>bağa</b> gitmişler.	bağ	Ayakkabımın <b>bağı</b> çözüldüğü için düştüm.
	in	
	kır	
	yol	
	at	
	bin	

## MÜZİK SATAN ÇOCUKLAR HİKÂYE HARİTASI

**Adı Soyadı:**  
**Tarih:**



Olayın Geçtiği Yer:  
Zaman:

Karakterler:

Problem:

Problemi Çözme Teşebbüsleri:

Sonuç:

Tepki:

Ana fikir:

## Karakter Analizi

### LA FONTEN ORMAN MAHKEMESİNDE KARAKTER ANALİZ FORMU



*Kitaptaki rolü:*

*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

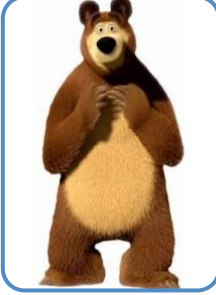
*Aslanın öfkelenmesine yol açan durumlar nelerdir?*



*Kitaptaki rolü:*

*Kişisel özellikleri:*

*Hayvanlar La Fonten'i neden suçlamaktadır?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*La Fonten ayıyı neden suçlamaktadır?*

*Ayı, La Fonten'in suçlamaları karşısında kendisini nasıl savunuyor?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Tavşan neye itiraz etmektedir?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Yılan, insanlara neden kızmaktadır?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Kedi, insanlar için neler söylemektedir?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Karıncanın temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Ağustos böceği neye itiraz etmektedir ve La Fonten'i neyle suçlamaktadır?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Karga neye itiraz etmektedir ve kendini nasıl savunmaktadır?*

*Karga metinde hangi atasözünden bahsetti? Bu atasözünün anlamını biliyor musunuz?*



*Fablda temsil ettiği kişilik özelliği:*

*Tilki insanlardan neden şikayetçidir?*

*Tilki metinde hangi atasözünden bahsetti? Bu atasözünün anlamını biliyor musunuz?*



ANA FİKİR DÜZENLEYİCİSİ

Metindeki olay-1

Metindeki olay-2

Metindeki olay-3

Metindeki olay-4

METNİN ANA FİKRİ NEDİR?

## *Duyguları Anlama*

Okuduğunuz metinde yer alan karakterlerin aşağıda verilen duygu durumlarını yansıtan cümleleri belirleyerek yazınız.

Mutlu	
Üzgün	
Endişeli	
Umutlu	
Kararlı	

## Okuduğunu Anlama Soruları

### Parbat Dağının Esrarı Metni Okuduğunu Anlama Soruları

Aşağıda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Soruları okuduğunuz “Parbat Dağının Esrarı” metnine göre cevaplandırınız.

1. Okuduğun metne göre bitkilerin başkaldırma nedeni nedir?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Bitkilerin insanlardan yakındıkları sorunlar nelerdir?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Yazar, “Oysa yeryüzü sadece insanların değil. Burası bizim de dünyamız. Ama insanoğlu buna hiç önem vermiyor.” sözünü aslında bize ne anlatmak istiyor?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Bitkilerin daha iyi koşullarda yaşaması için neler yapılabilir?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Sen Bilgin Kalanlar’dan biri olsaydın bitkilerin bu sorunları karşısında nasıl çözümler önerirdin?

.....  
.....  
.....  
.....

## Balık Adamlar Metni Okuduğunu Anlama Soruları

Aşağıda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Soruları okuduğunuz “Balık Adamlar” metnine göre cevaplandırınız.

1. Tombul Sarı Balık’ın sabah uyandığında gördüğü şey nedir? Gördükleri karşısında nasıl bir tepki vermiştir?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Tombul Sarı Balık ile Yunus’un balık adamları gördüklerinde verdikleri tepkiler arasındaki fark nedir?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Balık adamların denizin altında bulunmasının sebebi nedir?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Yunus, Tombul Sarı Balık’ı ikna etmek için nasıl davranmıştır? Sen Yunus’un yerinde olsaydın nasıl davranırdın?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Eğer Yunus, Tombul Sarı Balık’ı ikna edememiş olsaydı neler metinde bahsedilenlerden farklı olurdu?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Okuduğun metni üç ana bölüme ayırmak istesen ana başlıkların neler olurdu?

.....

.....

.....

.....

7. Okuduğun metnin hangi kısmının daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsun?  
Neden?

.....

.....

.....

.....

## EK- 14. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yaptığı Etkinliklerden Örnekler

### OKUMA ÖNCESİ TAHMİN ÇALIŞMASI

Metnin adı: Müzik Satan Çocuklar  
Yazar: Yalvaç URAL

Okuma Öncesi		İFADELER	Okuma Sonrası		
Katılıyorum	Katılmıyorum		Katılıyorum	Katılmıyorum	Metindeki Kanıtı
		1. Sali ve ailesi yazları kırlarda kışları kentlerde geçiren bir çingene ailesidir.			Bunlar yazları kırlarda kışları kentlerde geçiren bir çingene ailesi
		2. Sali ile Gani birbirini çok seven ve birlikte müzik yapan iki arkadaştır.			O anda iki çocuk arkadaş oldu. Sergi dolu gözlerle birbirlerine baktılar.
		3. Gani, çıkan yangında sol elinin iki parmağını yitirmiş ve bir daha müzik yapmamıştır.			Sargılıydı elleri gözlerini açtığında annesi babası bir de gani duruyordu. başında usulca yaklaştı doktor "geçmiş olsun oğlum dedi. yalnızca sol elinin iki parmağı gitmişti.
		4. Eğer inanılırsa her türlü zorluğun üstesinden gelinbilir.			Bir güreşçi isterse bütün acılara dayanabilir bir uski isterse bütün zorlukları yenebilir.



Aşağıdaki kutucuğa okuduğunuz "Müzik Satan Çocuklar" metnine yönelik sorular yazınız ve yanıtlayınız.

1) Salinin Kıvrırcıya (Köpek) hoş kuzu Popo, hoş kuzu Popo dediğinde Kıvrırcık ona ne diyordu? ve Salinin ona öyle demesini doğru buluyor musun? (Açıklayınız)

**Cevap:** Kıvrırcık ona elbet bir gün bende büyüyeceğim, arabaya bineceğim Seni bir güzel ısırıp hoş Gocuk Sali, hoş Gocuk Sali diye güleceğim diyordu. Ve Salinin ona hoş kuzu Popo demesi bir okadarda komikti.

2) Metinde Sali ile Ganinin arkadaşlığını neye benzetiyorlardı?

**Cevap:** Arkadaşlıklarını iki fidan nasıl birbirlerine yaslanarak rüzgara karşı koyuyorsa Sali ile Ganinin arkadaşlığına benzetiyorlardı.

3) Kahvenin sahibi neden Sali ile Ganinin kahvede müzik çalmalarını istiyordu?

**Cevap:** Kahvenin müşterileri Sali ile Ganinin müziklerini beğendikleri için ve onları her gün dinledikleri için.

4) Ganinin klarnet sesini Sali neye benzetiyordu?

**Cevap:** Sali Ganinin klarnet sesini armanda duyduğu bülbülü anımsatıyordu.

5) Salinin Gani'ye ne haber ne de bir not bırakmadan gitmesini doğru buluyormusun?

**Cevap:** Salinin Gani'yi habersiz bırakması doğru bir davranış değil çünkü Sali Ganinin en yakın arkadaşıydı.

6) Sali iki parmağını yitince Sali ne dedi? ve Sali öyle dediğinde neler hissettin?

**Cevap:** İki parmağını yitince yansıydı her yanım tek elim elim kalsaydı doktor ama inan yinede ağlamazdım ama keman çalan müzik satan bir gocuğum beni demesi beni çok derinden yaraladı.

## ANA FİKİR DÜZENLEYİCİSİ

### Metindeki olay-1

Sali ve ailesinin kente göç etmesi ve iz araması.

### Metindeki olay-2

Sali'nin kahvede keman çalması ve Saniryle tanışıp arkadaş olması.

### Metindeki olay-3

Yangın çıkması ve Sali'nin yangında iki parmağını yitirmesi.

### Metindeki olay-4

Sali'nin umudunu yitirmeyip iki parmağına olmasında keman çalmaya devam etmesi.

### METİNİN ANA FİKRİ NEDİR?

Hayat ne kadar zor olursa olsun çen pes etmemelisin.



**EK- 15. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yaptığı Etkinliklerden Fotoğraflar**









## ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı Soyadı</b>	<b>Semra KÖSE</b>
<b>ORCID Numarası</b>	<b>0000-0002-6195-8891</b>
<b>Lisans Mezuniyet</b>	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği
<b>Yüksek Lisans Mezuniyet</b>	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
<b>Doktora Mezuniyet</b>	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
<b>Akademik Çalışmaları</b>	
1	Kanık Uysal, P., Köse, S. ve Pehlivan D. (2020). Türkiye’de “Eleştirel Okuma Eğitimi”ne İlişkin Araştırmalar: Betimsel İçerik Analizi. İ. Kalenderoğlu ve P. Kanık Uysal (Ed.), <i>Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür: Dr. Asiye Duman’a Armağan</i> içinde (s. 697-728). Ankara: Pegem Akademi.
2	Köse, S. ve Kanık Uysal, P. (2020, Ekim). Türkiye’de Görsel Okuma ve Görsel Sunu Alanında Yapılan Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi. İ. Kalenderoğlu (Ed.), <i>XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı</i> içinde. (s. 398-414). XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Ankara.