

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMEN
VE AİLE İŞ BİRLİĞİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

MELİKENUR SAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. HAYRİYE GÜL KURUYER

ORDU-2024

TEZ KABUL SAYFASI

Melikenur SAL tarafından hazırlanan “**OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMEN VE AİLE İŞ BİRLİĞİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**” başlıklı bu çalışma **21.12.2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER

Başkan Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Doç. Dr. Pınar Kanık UYSAL

Üye Ordu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi

İmza

Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU

Üye Aksaray Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; bu tezin bana ait olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, çalışmamda yararlandığım eserlerin tümünü bilimsel kurallara uygun olarak kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynakça listesine eklediğimi beyan ederim.

Melikenur SAL

ÖZET

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMEN VE AİLE İŞ BİRLİĞİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

MELİKENUR SAL

Bu araştırmanın amacı, okuma becerisi zayıf ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarının etkisini incelemektir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa ilinde bir ilkokuldaki altı öğrenci ve ebeveynleriyle toplam sekiz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen okuma becerisi zayıf altı ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin gönüllü ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak video ve ses kayıt cihazı, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma alanındaki yetersizliklerini gidermek için eşli okuma yöntemi seçilmiş, evde ve okuldaki çalışmalar bu yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmada ebeveynlere eşli okuma hakkında araştırmacı tarafından seminer verilmiş ve eşli okumayı evde çocuklarıyla birlikte uygulamaları istenmiştir. Seçilen üç hikâye kitabıyla araştırmacı ve öğrenci okulda toplam 24 eşli okuma, ebeveyn ve öğrenci evde toplam dokuz eşli okuma yapmıştır. Uygulama sonunda ebeveynlere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak okuma sonrası görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmacının karşılaştığı sorunlar ve öğrencilerin okuma beceri ve davranışlarındaki değişime yönelik elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma düzeyleri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmaları sırasında ve sonrasında öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler olduğu, öğrencilerin daha uzun cümleler kurmaya başladıkları ve okuma isteklerinin artarak okumadan zevk almaya başladıkları görülmüştür. Tüm öğrencilerin endişe düzeyindeki okumalarının öğretim seviyesine yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma becerisi zayıf (okuma sorunu yaşayan) altı ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

BASIC EDUCATION

PRIMARY SCHOOL TEACHING

TEACHER-PARENT COLLABORATION FOR IMPROVING READING SKILLS: AN ACTION RESEARCH STUDY

MELIKENUR SAL

The aim of this study is to examine the effect of reading activities based on teacher-parent collaboration on improving reading skills in second-grade primary school students with poor reading skills. The study was designed as an action research study. The study was conducted over a period of eight weeks with six students and their parents at a primary school in Şanlıurfa province in the autumn term of the 2021-2022 academic year. The study participants were six second-grade primary school students with poor reading skills, selected using criterion sampling, and their volunteer parents. A video and audio recorder, researcher diary, semi-structured interview form, and running record were used as data collection tools in the study. The paired reading method was selected to eliminate students' deficiencies in reading, and activities were carried out at home and at school using this method. In the study, parents were given a seminar about paired reading by the researcher, and they were asked to practise paired reading with their children at home. Using three selected story books, the researcher and student performed a total of 24 paired readings at school, while the parent and student performed a total of nine paired readings at home. At the end of the intervention, semi-structured interview forms were administered to the parents and data regarding their opinions after reading were collected. Data obtained about the problems encountered by the researcher and the changes in students' reading skills and behaviours were analysed using content analysis. Students' reading levels before and after the intervention were analysed using descriptive analysis.

As a result of the analyses, improvements were observed in students' reading speed and reading comprehension skills both during and after the reading activities based on teacher-parent collaboration, the students began to write longer sentences, and they began to enjoy reading as their desire to read increased. It was determined that all students' reading levels increased from frustration level to instructional level. As a result of the study, it was concluded that six second-grade primary school students with poor reading skills (experiencing reading problems) showed improvement in their reading skills.

TEŞEKKÜR

Tez konumun belirlenmesi, çalışmanın yürütülmesi ve yazımı esnasında bana rehberlik eden danışman hocam Sayın Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER'e, tez yazım aşamasında beni motive eden, kıymetli bilgi birikimini benimle paylaşan ve yönlendirmeleriyle çalışmama şekil vermemde büyük katkıları olan kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Saniye Nur ERGAN'a ve çalışma sürecimde kıymetli öneriler sunan Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL'a,

Hayatımın her anında verdiğim bütün kararlarda bana destek veren ve bulunduğum noktaya gelmemi sağlayan eğitim hayatım boyunca sonsuz yardımlarını, ilgilerini ve desteklerini esirgemeyen her zaman bana yürekten inanan ve beni cesaretlendiren canım ailem; annem Fatma SAL'a ve babam Metin SAL'a,

Pes ettiğim her an bana büyük bir güç veren yüksek lisans eğitimim boyunca tezimin hazırlanıp zamanında bitirilebilmesi için en az benim kadar uğraşarak büyük fedakârlıklar gösteren, bilgi birikimi ve görüşleriyle bana her zaman ve her anlamda yol gösteren canım ablam Demet SAL'a

Araştırmaya katılan değerli öğrencilerime ve velilerime, ismini sayamadığım emeği geçen herkese,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Melikenur SAL

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
RESİMLER LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Aile Desteği.....	8
2.2 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen ve Aile İş Birliği.....	10
2.3 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eşli Okuma.....	11
2.4 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen ve Aile İş Birliği Destekli Eşli Okuma Uygulamaları.....	13
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
4.YÖNTEM	19
4.1 Araştırmanın Modeli	19
4.2 Araştırmanın Katılımcıları	20
4.3 Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler.....	20
4.4 Eylem Araştırması Süreci	22
4.5 Araştırmacının Rolü	30
4.6 Araştırma Ortamı	31
4.7 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	33
4.8 Araştırmacı Günlüğü.....	34
4.9 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	34
4.10 Video ve Ses Kayıtları	35
4.11 Yanlış Analiz Envanteri	35

4.12 Tez Komitesi	36
4.13 Veri Toplama Süreci	36
4.14 Verilerin Analizi	37
4.15 Geçerlik ve Güvenirlik.....	38
4.15.1 İnanırcılık.....	39
4.15.2 Tutarlılık.....	40
4.15.3 Aktarılabirlik.....	40
4.15.4 Onaylanabilirlik.....	40
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	42
5.1 Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	42
5.2 Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular	44
5.3 Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular.....	51
5.4 Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular	56
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
6.1 Sonuç ve Tartışma.....	60
6.2 Öneriler	68
EKLER.....	84
EK-1: MEB İzin Yazısı.....	84
EK-2: Etik Kurul İzni.....	85
EK-3 Eşli Okuma Aile Eğitim Planı	86
EK- 4: Görüşme Soruları	87
EK-5: Eylem Planları	88
EK-6 Oyun Zamanı Etkinlikleri.....	96
EK-7 Öğrencilerin Okuma Beceri ve Davranışlarındaki Gelişmeler	99
ÖZGEÇMİŞ.....	119

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eşli Okuma Yapılan Kitap Bilgileri.....	25
Tablo 2. Araştırmacı ve Velilerin Elde Ettiği Veri Çeşidi, Veri Sayısı ve Verilerin Süresi	37
Tablo 3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri	38
Tablo 4. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Öğrencilerin Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Okuma Düzeyleri	42
Tablo 5. Öğrencilerin Uygulama Öncesi/ Uygulama Sonrası Yaptıkları Okuma Hataları ve Sayısı	43
Tablo 6. Eşli Okuma Uygulamaları Sonrası Veli Görüşleri	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci.....	23
Şekil 2. Veri Toplama Araçları.....	34
Şekil 3. Geçerlik ve Güvenirlilik Kategorileri.....	39
Şekil 4. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen başlıklar	51
Şekil 5. Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmaları yürütülürken karşılaşılan sorunlar	57

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Sınıf Oturma Planı 1.....	32
Resim 2. Sınıf Oturma Planı 2.....	32
Resim 3. Sınıf Oturma Planı 3.....	33

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Çocukların dil becerileri içinde bulunduğu çevre ve doğuştan gelen dil edinimleriyle birlikte gelişir (Vygotsky, 1978). Çocukların dil gelişimini desteklemek için farklı yollar ve uygulamalar bulunmaktadır. Konuşurken kelimeleri doğru telaffuz etmek, onlarla sohbet etmek, fikir alışverişinde bulunmak, oyun oynamak, şarkı söylemek, dinlediği veya okuduğu kitaplar hakkında konuşup soru sormaya teşvik etmek gibi birçok etkinlik, dolaylı yoldan dil gelişimini desteklemektedir. Bu uygulamalar arasında dil becerilerinin gelişimi için en çok destekleyen etkinlik kitap okuma deneyimleridir (İlhan ve Tuncay, 2021).

İlkokulda okuma yazmayı öğrenmede zorluk yaşayan ya da okuma becerileri istenilen düzeyde gelişmeyen çocuklar bulunur. Bazı çocuklar çevresel faktörlerden bazı çocuklar özel öğrenme güçlüğü yaşadıklarından bazıları yeterli aile desteği alamadıklarından bazen de öğretimsel eksikliklerden dolayı okuma becerilerinin ediniminde ve gelişiminde sorunlar ortaya çıkar. Bu nedenle ilkokulda okuma yazmayı öğrenmede zorluk yaşayan ya da okuma becerileri istenilen düzeyde gelişmeyen çocuklarla karşılaşmak mümkündür. Bu çocuklar için erken müdahalede bulunmak ve aile desteği almak çok önemlidir (Argon ve Kıyıcı, 2012).

Okuma yazma sadece okul temelli bir beceri değildir. Okuma, okul dışında da geliştirilmesi gereken ve süreklilik gerektiren bir beceridir. Öğretim eksikliğinden ve aile desteğinin yetersizliğinden kaynaklanan okuma sorunlarının giderilmesi için aile iş birliği önemli görülmekte ve okul ev arasında iş birliğine dayalı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (AslanArgun, 2007). Çocuğun ev okuryazarlık ortamının nasıl olduğu, ailenin okumaya ilişkin bakış açısı ve aile bireylerinin kitap okuması çocuğun okuma becerisinin gelişimini ve okuma yaklaşımını çocuğun okuma becerilerini etkileyen faktörlerdendir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Ailenin çocuğu nitelikli kitaplarla tanıştırması, evde kitaplığın bulunması ve kitaplıkta farklı rafların ailenin belirli üyelerine ait olması çocuğun okumaya karşı güdülenmesini sağlar. Örneğin evde aile bireylerinin her gün belirli saatlerde bir araya gelerek okuma saatinde okumaları ve ebeveynlerin çocuklarının yanında kitap okumaları, kitap hakkında konuşmaları, geliştirdikleri tutumlar ve davranışlarından her biri çocuklar için rol model olur (Işıtan, 2005). Argon ve Kıyıcı (2012) yaptıkları çalışmada kitap okuma alışkanlığı

olan ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla etkileşimli kitap okudukları ve okumaya model olduklarını ifade etmişlerdir. Evde zengin okuma materyallerinin (kitap, dergi, gazete) bulundurulması çocuğun merak ve ilgisini çekerek zamanla zevk için sayfalarını değiştirmenin yerini bilgi edinme amaçlı okuma alır.

Nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmak, çocuğun okuma sevgisini oluşturmada önemli bir etkidir. Okuma sevgisi kazanan çocuğun zamanla okuma alışkanlığı kazanarak okuma kültürünün oluşması beklenir (Uğur, 2022). Öğretmen ve aileler çocuğa fırsatlar sunarak, nitelikli çocuk kitaplarına ulaşmada okuma becerilerinin ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede ve okuma alışkanlığı kazanmada önemli rol oynayan kişilerdir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2019).

Öğretmen-öğrenci ve aile-öğrenci ilişkileri okuma becerisinin gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemlidir. Öğretmen evde ebeveyn figürünün bile önüne geçebilen bir rol model olabilmektedir (Özdilekler, 2016). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendisine karşı benimsediği olumlu ya da olumsuz bakış açısına göre uyum sağlayıp o doğrultuda davranış göstermeye çalışırlar (Berk, 2020). İlkokul çağındaki çocuklar için çabalarının öğretmenleri tarafından takdir edilmesi önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin bu tutumunu fırsata çevirerek okumada sorun yaşayan çocuklara erken müdahalede bulunarak katkı sağlayabilirler. Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin okuma etkinliklerine katılmaları için fırsatlar oluşturulmalıdır. Bu da çocuğun merak, istek ve ilgisini çekecek okuma etkinlikleriyle gerçekleştirilebilir (Savaş, 2018).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yetersiz kaldığı durumlarda aile-öğrenci ilişkilerinin önemi daha da artmaktadır. Aile bireyleriyle iletişim kuran çocuklarda gelişim daha hızlı ve nitelikli olabilmektedir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017). Çocukların iyi bir okur olmaları için yetişkinlerin desteğine, akranlarıyla etkileşim kurmaya ihtiyaçları vardır (Arıcı ve Tüfekçi-Akcan, 2018). Çocukları kitaplarla buluşturup, ilgisini çekecek kitaplar üzerinden çalışmalar yapıp okumayı bir eğlence, öğrenme ve düşünme sürecine dönüştürecek sonrasında tek başlarına üstesinden gelmelerine yardımcı olacak kişiler öğretmen ve aileleridir. Bu kişilerin çocukların okuryazarlık becerilerinin nasıl destekleneceği konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Altınkaynak, 2019). Okuma becerisi bireyin kendisi ile aynı seviyede veya daha iyi bir okuyucudan yardım alarak akranlarından, öğretmeninden veya bir yetişkin rehberliğinde birlikte sesli okuma süreci olarak özetlenen eşli okuma, okuma becerilerinin geliştirilmesinde alternatif okuma yöntemlerinden biridir (Koskinen ve Blum, 1986). Okuma çalışmalarını

daha etkili, eğlenceli ve kalıcı bir hâle getirmek için eşli okumanın etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Aytan, 2015).

Eşli okuma, çocuğun okuma sürecine odaklanabilme ve motive olmasına, olaylara bütüncül bakabilmesine, özgüveninin artmasına, tahminlerde bulunmasına, kitap okuma kapasitesinin artmasına ve kitap sevgisinin aşılmasına önemli katkıları olan okuma yöntemlerinden birisidir (Bushell, Miller, ve Robson, 1982). Eşli okuma bireysel ya da grupla okuma çalışmalarında kullanılabileceği gibi kalabalık grup çalışmalarında da uygulanabilen okuma yöntemidir. Eşli okuma sürecinde sorumluluk öğrenciye verilerek öğrencinin okuma sürecine aktif katılımı sağlanarak yetişkin desteği zamanla azalmaktadır (Saracho, 2017). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini destekleyen eşli okuma yönteminde öğrencinin okuma sorunlarının giderilebilmesi için okuma seviyesine uygun nitelikli kitaplar seçilerek okuma yapması sağlanmalıdır (Urul ve Yılmaz, 2022). Eşli okuma yönteminde, çocuk okunan kitaptaki resimlerde gördükleri hakkında tahminlerde bulunur, gerçek yaşamla bağ kurmaya çalışır. Yetişkin, metinle ilgili çocuğun ilgisini çekecek sorular sorar ve yorumlaması için çocuğa fırsat verir.

Eşli okuma, öğrencinin arkadaşlarıyla olan iletişimde, sosyal çevresinde ve kendini ifade etme becerisi bakımından özgüvenini geliştirmektedir. Sayı, ses, harf ve kelimeleri daha iyi tanımasını sağlayarak öğrencinin kelime hazinesini geliştirir. Eşli okumanın akıcı okumayı, sözcük algısını, kelime hazinesini, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Koskinen ve Blum, 1986). Bu doğrultuda evde ve okulda eşli okuma uygulamalarına daha fazla önem verilmesi gerekir ve öğretmen-aile iş birliği kapsamında bu uygulamalara katılımın artması için fırsatlar oluşturulmalıdır.

Türkiye’de okuma becerisi zayıf ilkökul öğrencileri yaygın olarak görülmektedir ve ailelerin bu konuda çocuklarına destek olabilecek bilgi birikimine sahip olmadıklarını söylemek mümkündür (Büyükaşkapu, 2012; Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve ailelerin bu konuya müdahil olması ve çocuklarının okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaları öğrenci-öğretmen-veli etkileşimini de beraberinde getirmektedir.

Öğretmen-öğrenci-aile iş birliğinin, özellikle ilkökul seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine odaklanan eşli okuma çalışmalarında kritik bir rol oynayabileceği konusundaki ihtiyaç, mevcut literatürde bir boşluk olarak gözlemlenmektedir (Yamaç, 2014; Senechal ve Young, 2008). İlkokula başlayan öğrencilerin okuma becerilerindeki

sorunlar, öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki etkileşim düzeyiyle doğrudan ilişkilendirilebilmektedir. Mevcut çalışmalar, öğrenci başarısını artırmada öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki iş birliğinin etkili olduğunu vurgulamakla birlikte, bu iş birliğinin yapılandırılması, veli katılımının etkili yollarının neler olduğu ve öğrencinin okuma becerilerinin gelişim sürecine ilişkin sınırlılıklar vurgulanmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Bazı öğrenciler ilkokula başladıklarında okumayı öğrenme ve okuma becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum bazen özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden okuma bozukluğundan yani özel öğrenme güçlüğünden kaynaklı olabildiği gibi bazen de öğretimsel ve çevresel nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Araştırmacının sınıfındaki öğrenciler, öğretmenleri ve salgın nedeniyle öğretimsel ve çevresel sorunlar yaşamış çocuklardır. Öğretimsel ve çevresel sorunlardan kaynaklanan okuma sorunlarının çözülmesi için öğretmen-aile iş birliği içerisinde eşli okuma planı geliştirmek üzere eylem planları hazırlanarak bu eşli okuma planlarının sınıf içinde ve ev okuryazarlık ortamında nasıl işlendiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, okuma sorunu yaşayan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma sorunlarının giderilmesi ihtiyacından doğmuştur. Eşli okumanın Türkiye’de daha çok ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; İşler ve Ekber-Şahin, 2016) görülmektedir. Çalışmaların odağının okuma sorunları olan öğrencilere sınıfta öğretmen tarafından müdahale edilmesine yöneliktir. Bu araştırmanın ana olgusu ise ilkokulda farklı sınıf düzeyindeki zayıf okuyucuların okuma sorunlarının sınıf öğretmeninin ve ailenin iş birliğiyle çözülebileceği öngörüsüdür.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okuma becerisi zayıf ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarının (*eşli okuma çalışmaları*) etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Eylem planları uygulama süreci öncesi ve sonrasında öğrencilerin okuma düzeyi nedir?
2. Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılan öğrencilerin okuma beceri ve davranışlarındaki değişim nasıldır?

3. Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılan ailelerin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmaları yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğrencinin okuma becerisinin yeterli düzeyde olmaması akademik başarısızlığının temel sebeplerinden birisi olarak gösterilmektedir (Beck ve Juel, 1992; Paris, 2005). Formal eğitime geçildiğinde dil öğreniminde en önemli beceri alanlarından birisi okumadır (Carrell, 1988). Okuma kendi başına gelişen bir beceri değildir ve formal bir eğitim gerektirir dolayısıyla bu formal eğitimde sadece sınıf içerisinde yapılan uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Kişi okuma alışkanlığı kazanmazsa okumanın devamı mümkün değildir. Dolayısıyla okuma alışkanlığı kazandırmak için Türkçe öğretim programında özel amaçlar kısmında belirtilen Türkçeyi sevme, okuma becerilerinin geliştirilmesi, okuma alışkanlığı edinme vb. (MEB, 2019) amaçlarının gerçekleştirilmesi sadece dört duvar arasında belirli ders saatleri boyunca Türkçe dersiyle mümkün olmamaktadır. Bu noktada öğrenciyle birlikte ailede büyük görev düşmektedir. Bilhassa öğrencinin belli bir seviyeye gelebilmesi için kendi başına üstbilişsel becerilere sahip olup kendi başına okumanın öneminin farkına varana kadar ki süreçte ailenin desteği önemlidir. Bu nedenle ailenin ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma bilincinin kazandırılmasında okulla iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktadan yola çıkılarak bu çalışmada çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesi ve çocuklara okuma bilincinin ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile (desteği) faktörü dikkate alınmıştır.

Çalışmaya katılacak öğrencilerin okuma becerilerinin zayıf olması ve bu durumun ev okuryazarlık ortamı ve aile etkileşimi bağlamında çocukların uygulama öncesi ve sonrasında okuma düzeylerini belirlemek için araştırmanın ilk sorusunda öğrencilerin okuma düzeylerine bakılmıştır. Okuma becerilerinin ev okuryazarlık ortamında aileler tarafından desteklenmesi amacıyla etkili, yürütülebilir ve eğlenceli olması bakımından eşli okuma yöntemi tercih edilmiştir.

Eşli okuma yönteminin çocukların okuma hatalarını giderme, akıcı okumayı sağlama ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilmektedir (Urul ve Yılmaz, 2022). Bunun için araştırmacı tarafından ailelere eşli okuma eğitimi verilerek öğrencilerle birlikte eşli okuma çalışmaları yapmaları önemli görülmüştür. Araştırmanın diğer bir

önemli bileşeni ise eşli okuma uygulamalarının ev ortamında, ebeveynler tarafından da desteklenmesine yönelik bir süreç takip edilmesidir. Evde yapılan eşli okumaların çocuğun rahat bir ortamda kendini güvende hissederek daha kolay ifade etmesinin ve okuma sürecine çocuğu dâhil etmenin daha kolay olacağı düşünülmüştür. Bu süreçte ebeveyn ve çocuk arasındaki sözlü iletişimde güçlenmesine katkı sağlayacağı (Atim ve Azahar, 2012) göz önünde bulundurulmuştur.

Eşli okuma, çocuğun sınıf düzeyine uygun bir metnin seçilerek zayıf okuyucu ve iyi okuyucunun birlikte tekrarlı ve dönüşümlü olarak okuma yapması ve süreç içerisinde yapılan okuma hatalarının düzeltildiği sesli okuma etkinliğidir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004; Keskin, 2012).

Okulda araştırmacı ve evde ebeveynle beraber eşli okumanın uygulanması öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yardımcı olacaktır. Eşli okuma birçok bileşeni içinde barındırmaktadır. Bu okuma etkinliklerinde çocuğun konuşması için okuyucu sıkça açık uçlu sorular sorarak çocuğun farklı kelimelerle karşılaşmasını sağlar ve anlamını bilmediği kelimeleri açıklar. Böylece çocuğun kelime hazinesi ile birlikte alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Justice ve Pence, 2005). Araştırmada eşli okumanın yanı sıra okunan her kitabın sonunda konusuna uygun olarak özgün bir kral veya kraliçe kıyafeti, hayvan barınağı maketi, poster hazırlama materyali tasarımları istenmiş ve hazırlanan materyaller araştırmacıya gösterilmiştir. Tasarlanan etkinliklerin çocuğun sürece katılımı açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Çünkü eşli okumada çocuğun aktif katılımı önemlidir.

Bu çalışmada okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin aileleri, öğretmenle iş birliği içerisinde etkileşimde bulunarak çalışmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için eşli okuma uygulamaları başta olmak üzere eylem planı hazırlanarak öğretim etkinlikleri ve okuma yöntemleri uygulanarak eşli okuma planı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu özellikleri araştırmayı diğer araştırmalardan ayırmaktadır.

Araştırmayı benzerlerinden ayıran bir diğer faktör ise aile ve öğretmenin iş birliği içerisinde eşli okuma yapmasının yanı sıra eşli okuma uygulamaları için veliye eşli okuma eğitimi verilmesidir. Öğretmen okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin aileleriyle iletişime geçerek evde neler yapmaları gerektiğiyle ilgili eylem planlarını hazırlamış ve veliye yol göstermiştir. Öğretmen okulda yaptığı uygulamalarla birlikte eş zamanlı olarak çalışmayı yürütmüştür. Okulda öğretmenle birlikte yapılan eşli okumaların yanı sıra anne

ve babalar haftanın belirli günlerinde düzenli olarak çocuğun evde okuma sürecine ait video kayıtlarını her hafta düzenli olarak araştırmacıyla paylaşılmıştır. Aileyle yapılan çalışmaların araştırmacıya düzenli olarak gönderilmesini sağlayan bu uygulamalarda video kayıtları çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamış ve araştırmacıya, öğrencinin okulda ve evdeki gelişimine ilişkin bütünsel bir bakış açısı sağlamıştır.

Araştırmanın yetkin bir okur yetiştirme sürecinde okuma becerisinin kazandırılması, öğretim etkinliklerinin nasıl hazırlanacağı ve uygulanabileceğine dair veri oluşturması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma sorunlarının giderilmesine yönelik nasıl bir eşli okuma planı geliştirilebileceğini ortaya koyarak öğretmen aile iş birliğine uygun bir program hazırlamak ve bu programın nasıl uygulanabileceğine ilişkin örnek oluşturması açısından öğretmenlere, ebeveynlere ve diğer paydaşlarla beraber literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi, şanlıurfa iline bağlı bir devlet köy okulunda devlet okulunda öğrenim gören 6 ikinci sınıf öğrencisi ve aileleri ile sınırlandırılmıştır.
- eylem planlarının uygulanması 8 hafta ile sınırlandırılmıştır.
- çalışmaya katılan taşımali eğitim kapsamında bulunan öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle sınırlandırılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen ve aile iş birlikli okuma çalışmalarına ve okuma becerisi bakımından zayıf olan öğrencileri desteklemeye yönelik geliştirilen uygulamalara ilişkin kuramsal bilgilere ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Aile Desteği

Çocuğun yaşamındaki en etkili kişiler anne ve babalarıdır (Avşaroğlu ve Güleş, 2019). Okul yaşamından önce çocuk pek çok beceriyi ailesinden ve sosyal çevresinden öğrenmektedir. Zengin bir çevrede yetişen çocuklar bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri bakımından fırsatlar edinecekler ve iletişim becerileri ve dolayısıyla dil becerilerinin gelişimleri hızlı olacaktır. Örneğin, dil gelişimi ailenin çocuğa sunduğu imkânlar dâhilinde geliştirilerek öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına erken yaştan itibaren nitelikli çocuk kitapları okumaya başlaması ve düzenli olarak bu etkinliğin sürdürülmesi çocukların zihninde farkındalık yaratmaktadır (Cingi, 2022). Metinde geçen kelimeler, cümleler ve resimler çocuğun zihninde merak uyandırmaktadır. Çocuklara erken yaştan itibaren okuma sevgisi kazandırılarak kendi kitaplıklarını oluşturmaları desteklenmelidir. Kitaplıklar oluşturulurken çocukların kendi okuyacakları kitapları seçmesine fırsat verilmelidir. Birlikte etkileşimli okuma, öğrenci ve yetişkin arasındaki iletişim bağına geliştirmektedir (Senechal ve LeFevre, 2002).

Aile katılımının, öğrencinin okul başarısını açıklamada önemli bir faktör olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Riley, 1994; Akan, 2017; Ülker, Barış-Terzioğlu, Şahin, ve Özbaysar, 2019). Ev ve okul arasındaki iletişim öğrenci başarısını etkilemektedir. Pek çok anne baba iş yaşamındaki yoğunluğu nedeniyle çocuklarının eğitime katılmakta isteksiz davranabilmektedir. Öğretmen, öğrenci ve aileler bir araya gelip karşılıklı beklentilerini ifade ederek öğrenciyi odak noktaya alarak gelecekte büyük işler başarmasına yardımcı olacak hedefler belirleyebilir ve bu süreçte iş birliği içinde hareket edilebilir (Önen, 2012). Öğretmen, öğrenci ve ailenin evde yapacakları çalışma planını hazırlarken çocuğun gelişim düzeyini ve ailenin özelliklerini göz önünde bulundurarak uygulanabilir bir plan hazırlaması gerekmektedir. Öğretmen, aile ve öğrencinin evde yapılacak etkinliklerdeki plan değişikliğine gidilmesi için tutarlı ve sürdürülebilir bir düzen içerisinde bir araya gelmeleri önemlidir. Gerektiğinde öğretmenin aile ziyareti yapması ailenin çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Böylece

eve dayalı bireyselleştirilmiş aile eğitim programları hazırlanarak anne babalar eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir (Epstein ve Sanders, 2006).

Başarılı bir okul-aile iş birliği çocuğun okul derslerindeki performansını doğrudan etkiler, evdeki çaba ve faaliyetlerin olumlu yönde olması aile ve okul yönetiminin dayanışma içerisinde iyi bir iletişim hâlinde olmasına dayanmaktadır. Öğretmenle iş birliği içerisinde olan ailelerin çocuklarının bu süreçte okula devamsızlık ve disiplin problemlerinin olmadığı söylenebilmektedir (Adams, Womack, Shatzer, ve Caldarella, 2010).

Anne-babalar çocuğunun kitap okuma alışkanlığı kazanması ve bunun için beraber farklı etkinlikler (okunan kitabın drama şeklinde canlandırılması, resimlerin yorumlanması vb.) yapması, temel çalışma alışkanlığının yerleşmesi ve öz düzenleme becerisi kazanması için evdeki öğrenme ortamlarının düzenlenmesini sağlamalıdır. Anne-baba çocuğunun bulunduğu öğrenme ortamlarından en iyi şekilde verim alabilmesi için öğretmenin yönlendirme ve önerilerini göz önünde bulundurarak ortak yapılan çalışmalara dâhil olmalıdır.

Aile iş birliği; ailelerin evde, okulda ve sosyal alanlarda çocuğu desteklemesi, öğretmenle iletişim hâlinde bulunması ev ve okul ortamındaki eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır (Ahidoğlu-Lindberg ve Oğuz, 2016). Ailenin çocuğun okul ve okul dışı yaşantısında öğretim etkinliklerine katılarak eğitsel faaliyetleri desteklemesi beklenmektedir. Aile desteğinin sağlanabilmesi için anne-babaların okuldaki etkinliklerden haberdar edilmesi, okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin evde nasıl desteklenebileceği konusunda bilgilendirilmesi ve evdeki öğrenim ortamının çocuğa uygun bir hâle nasıl getirilmesi gerektiği öğretmen-aile iş birliğinin geliştirilmesiyle sağlanabilmektedir (Wasik, Bond ve Hindman, 2002). Ailelerin çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliği ve okulla yapılan iş birliğinin düzeyi öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlamaktadır (Hill ve Tyson, 2009). Fan ve Chen (2001) yaptıkları meta analiz çalışmasında aile katılımı ve öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretim etkinliklerine aile katılımı sağlandıkça öğrencilerin ödev performansında ve sınavlardaki başarılarında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Anne-babaların çocuklarının eğitim hayatında aktif rol alması öğretmen açısından öğrenciyi daha kolay tanımasını ve öğrencinin akademik anlamda istenilen başarıya ulaşmasında olumlu etkisi bulunmaktadır (Doğan, 2021).

2.2 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen ve Aile İş Birliği

Öğretmen ve aile iş birliği, öğrencinin okul başarısında önemli etkenlerden biridir (Arslan ve Nural, 2001). Öğrencinin okul başarısı sadece öğretmen-öğrenci ilişkisinden oluşmamaktadır. Aileler de çocuklarının eğitim-öğretim hayatına çeşitli katkılarda bulunarak okuldaki faaliyetleri tamamlayıcı nitelikte destekte bulunabilirler. Bunun için de çocuğu iyi tanıyabilmek önemlidir. Öğretmen ve aile iş birliğinin nitelikli olabilmesi için süreç içerisinde belirli durumlarda bilgi akışının gerçekleşmesi ve ailenin çocuğun ilgi ve eğilimlerini, olumlu ve olumsuz davranışlarını tanıması faydalı bir iletişimin gerçekleşmesini sağlayacaktır (Epstein ve Sheldon, 2002).

Sınıftaki okuma çalışmaları zamanın kısıtlı olmasından dolayı öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Aileler öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını destekleyerek ev ortamında okuma faaliyetlerine devam ederek çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine destek olabilmektedir. Okuma yazma öğretiminde evde ailelerinden destek alan öğrencilerin okumada daha başarılı olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003).

Gürşimşek'in (2003) yaptığı çalışmada aileler, okuldaki okumaların öğretmenlerin sorumluluğu altında geliştirilmesi gerektiği anlayışına sahip olup okul dışı okuma çalışmalarının etkisiz kaldığı düşüncesini savunmuşlardır. Aslanargun'un (2007) yaptığı çalışmaya göre aileler okul iş birliği konusunda yetersiz kalma durumlarının bilgi düzeylerinin yetersiz olması ve işlerinin yoğunluğundan dolayı vakitleri olmadığını öne sürerek savunduklarını raporlamışlardır. Ailelerin eğitim seviyesi, gelir düzeyi, çocuk sayısı okula ve öğretmene yönelik geliştirilen olumsuz tutumlar gibi birçok faktör aile-öğretmen iş birliğini etkilemektedir.

Okuma becerisini kazanamayan öğrencilere eğitim hayatının ilk yıllarında erken müdahalede bulunarak problemin giderilmesi sağlanmalıdır. Aksi takdirde çocuğun eğitim hayatı boyunca okuma problemiyle karşı karşıya kalması olasıdır. Bunun için öğretmen ve ailenin düzenli olarak iletişim hâlinde olması ve iş birliği yapmaları gerekmektedir (Acer, 2022).

Okulda yapılan etkinlikler evde anne-baba tarafından desteklenmedikçe çocuğun okul başarısında gelişim göstermesi olası değildir. Bunun için öğretmen-aile ilişkisinin karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü ve etkin bir iletişim ortamının sağlanması öğrencinin hem akademik hem de sosyal becerileri alanlarında başarılı olmasına katkı sağlar (Hornby ve

Blackwell, 2018). Aslanargun'a (2007) göre okul ve ailenin ortak nihaî amacı öğrencinin başarıya ulaşmasıdır. Bu amaca ulaşabilmek için öğretmen ve ailenin yöntemlerinin aynı olması hedefe ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Satır, 1996). Her ailenin çocuğuna eğitim sürecinde uyguladığı yöntem ve yaklaşım farklı olabilmektedir. Bu noktada öğretmen, öğrencisinin ailesiyle olan bağını, iletişimini, yaşam şeklini bilirse öğrenciye nasıl bir yaklaşımda bulunması gerektiği konusunda bilgi sahibi olabilmektedir.

Etkili bir eğitim öğretim süreci için okul ve ev sürecinin birbirini tamamlayarak bir bütün olması gereklidir. Ev ve okuldaki çalışmaların sağlıklı ilerleyebilmesi için paydaşların ilişkilerini güçlendirmesi önemlidir. Düzenli aralıklarla veli toplantıları yapılmasının yanı sıra bireysel görüşmelerin sağlanması da gerçekleştirilmelidir.

Ailelerin evde çocuklar için okumayı destekleyici ortamların oluşturması gerekmektedir. Aile bireylerinin çocuklarına kitap okumasının okuduğunu anlama başarısına olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Başaran ve Ateş, 2009). Ev ve okulda etkileşimli okumaların gerçekleştirilmesi ve bunun için fırsat oluşturulması önemlidir (Merga, 2017).

2.3 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eşli Okuma

Okuma becerilerinin gelişimini destekleyen eşli okuma uygulamaları ilk kez Topping (1987-1989) tarafından ortaya atılarak ebeveyn ve çocuğun birlikte okuma yapmaları için geliştirilmiş bir okuma yöntemidir. Topping'e (1995) göre eşli okuma, öğretmen-öğrenci, ebeveyn-öğrenci, akran-öğrenci şeklinde güçlü okuyucu ve zayıf okuyucunun karşılıklı yaptığı okuma olarak da bilinmektedir. Koskinen ve Blum (1986) eşli okumayı öğrencilerin karşılıklı okumaları ve birbirlerinin hatalarını düzelterek övgülerde bulunmalarını sağlayan akıcı okumayı geliştirme modeli olarak, Meisinger ve Bradley (2008, s. 36) ise etkili ve eğlenceli bir okuma stratejisi olarak tanımlamışlardır. Bu yöntem zayıf okuyucunun, okuma hatalarının yok edilmesini ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okuma hatalarına anında dönüt ve düzeltme verilmesi, çocuğun süreç içerisinde hatalarının azalmasına (Nelson, Alber, ve Gordy, 2004) ve okuma konusunda kendine olan güveninin artmasına katkı sağlamaktadır (Heren ve Bickerman, 2005). Zutell ve Rasinski (1991) eşli okuma yönteminin çocuğun okuma hızını artırmasına, çocuğun özgüven kazanmasına, okumadan zevk alma ve yazım kurallarına dikkat ederek okuma yapmasına ve doğru okumaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca eşli yapılan okumalarda biri okurken diğerinin takip etmesi dikkat

gerektiren bir davranış olmasından dolayı okuyucu ve dinleyicinin motivasyonunu yüksek tutarak, eşli okumanın sürekli bir uyarıcı konumuna sahip olduğu söylenebilmektedir. Eşli okuma yönteminde okuma becerisi zayıf olan öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek için kendisinden daha iyi bir okuyucuyla bir araya gelerek birlikte okuma yapmaları amaçlanmaktadır. Birlikte okuma yapacağı kişiler ebeveynleri, akranları veya öğretmenlerinden oluşabilmektedir.

Öğretmen sınıfta yapacağı eşli okumalarda akranların eşleştirilmesini sağlayarak, kitabın tüm öğrencilere dağıtılmasını ve belirlenen kitabın bölümlere ayrılıp okutulmasıyla eşli okuma gerçekleştirilebilmektedir. Evde veya okulda yapılan okuma etkinliklerinde öğrenci veya öğrencilerin birbirlerini rahat bir şekilde görecekları, kendilerini rahat ifade edebilecekleri şekilde oturmaları sağlanmalıdır. Küçük gruplar oluşturularak akran desteğiyle yapılan eşli okumalar esnasında öğretmenlerin sınıf yönetimi önemli görülmektedir. Çünkü sınıf ortamında yapılan okumalarda öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesi ve akranlarıyla birbirlerini incitecek davranışlar sergilemelerine engel olmak için öğretmenlerin sınıf yönetimi ve rehberliği bu noktada önemlidir. Sınıfta akranla yapılan eşli okumalarda zayıf okuyucunun yanlış okuması ve diğer çocuğun düzelterek yardım etmesi eşli okumanın temel özelliklerindedir. Bu durum yapılan hataların doğru ve zamanında düzeltilmesi, zayıf okuyucu açısından önemlidir. Eşli okumada öğrenciler aktiftir ve zamanla yetişkin veya akran desteği azalmaktadır.

Ülper'e (2010) göre eşli okuma üç bölüme (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) ayrılmaktadır. Okuma çeşitli uyarılardan uzak sessiz ve sakin bir ortamda yapılmalıdır. Okumaya başlamadan önce seçilen kitapların ilgi çekici ve anlaşılır olması, çocukların seviyesine uygun ve nitelikli olması önemlidir (Santoro, Chard, Howard ve Baker, 2008). Okunacak hikâye kitaplarının gerçek yaşamla ilişkili olması ve çocuğun gerçek yaşamla bağlantı kurmasını sağlayacak kitaplar seçilmelidir. Eşli okuma yapılacak kişi belirlenerek örneğin ebeveynin çocuğa kitap kapağını, başlığını, basım tarihini, yayınevini ve sayfa sayısını göstermelidir (Flynn, 2011). Yani ön bilgiler aktifleştirilir. Kitabın biçimsel özellikleri çocuğa sunulur ve böylece yazı diline ilişkin farkındalığı desteklenir. Kitaba ilişkin tahminde bulunma, bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi, anlamlarının bulunması ve hikâyeye genel bir göz atma yapılması gerekenler arasındadır. Çocuğun okumaya odaklanmasını sağlayarak dikkatini toplaması ve motive edilmesi bu süreçte önemlidir.

Akyol (2013) eşli okuma sırasında dikkatin okumaya verilmesini, okumanın akıcı olmasına özen gösterilmesini, anlam bağlantılarının oluşturulmasını ve çocuğun tahminlerde bulunarak çıkarımlar yapması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun kitapta bulunan görseller ile ilgili konuşması sağlanmalı ve kendini daha çok kelimeyle ifade etmesine fırsat tanınmalıdır (Ceyhan, 2019). Okuma sırasında, zayıf okuyucunun yanlış okuduğu durumlarda güçlü okuyucu zayıf okuyucuya geri dönüşler sağlayarak hatalarını düzeltmesine yardımcı olur. Zayıf okuyucu zorlandığı kelimelerde duraklama yaşadığında güçlü okuyucu ipuçları verebilir ve çocuğun tekrar okuması istenir. Aynı zamanda çocuğun kelimeyi okuyabilmesi için de yeterli zamanın tanınması gerekmektedir. Fakat hala yanlış okuma gerçekleşiyorsa güçlü okuyucu model okuma yapar. Öğrenci bağımsız okuma yapmak istediğinde yetişkin veya öğretmen sadece takip eder ve öğrencinin okuyamadığı kelimelerde belirli bir süre bekledikten sonra parmağıyla işaret ederek müdahalede bulunur ve kelimeyi söyleyerek okuyucuya yön verir.

Okuma sonrası, hikâyeye ilgili tartışma yapılması ve hikâyenin özetlenmesi istenir. Çocuğa hikâyeye ilgili sorular sorularak okumanın pekiştirilmesiyle eşli okuma süreci tamamlanmış olur.

2.4 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen ve Aile İş Birliği Destekli Eşli Okuma Uygulamaları

Okulda, anne-babaların çocuklarının eğitim hayatına yardımcı olabilmeleri için doğru yönlendirme ve bilinçlendirmeye yönelik rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmen-aile-öğrenci arasında bilgi alışverişi ve iş birliği anlayışının geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak istediklerini ancak birçoğunun çocuklarını nasıl destekleyeceklerini bilemediğini söylemek mümkündür. Duran ve Sezgin (2012) ailelerin, çocuklarının okuma becerilerini geliştirmesi amacıyla eşli okuma yönteminin geliştirildiğini ifade etmiştir. Akyol ve Temur (2008) bu yöntemin aileler tarafından kullanıldığını ve yararlı olduğunu belirtmiştir. Bu noktada öğretmenle iletişime geçerek neler yapılabileceği konusunda bir yol haritası belirlenebilir.

Sağlıklı ve etkili bir iş birliği için öğretmenler tarafından ailelere okuma becerisinin önemi ve geliştirilmesi anlatılmalı ve neden böyle bir eğitime ihtiyaç duyulduğu ve bu konuda neler yapılması gerektiği konusunda eğitim verilmelidir. Öğretmenler belirli

aralıklarla veli toplantıları düzenleyerek öğrencilere evde nasıl okuma çalışmaları yaptırılmaları gerektiğini uygulamalı olarak gösterip açıklamalar yapmalıdır.

Morgan (1986) eşli okumaların uygun ortamlarda (okul, kütüphane, ev) yapılabileceğini belirtmiştir. Örneğin öğrencinin okumayı gerçekleştireceği ortamın sessiz ve dikkat çekici çeşitli uyaranlardan arındırılarak mekânın uygun hâle getirilmesi sağlanabilir. Okuma çalışmaları sadece sınıf içerisinde kısıtlı bir zaman aralığında gerçekleştiğinden öğrencilerin okuma becerileri istenilen düzeye gelememektedir. Buna ek olarak okul dışı okumaların yani evde gerçekleştirilecek eşli okumaların, okuma sürecinin devam etmesi ve ailenin de bu sürece katılarak desteklemesi beklenmektedir.

Eşli okumada temel esas eşlerden birinin diğerine göre daha güçlü bir okuyucu olmasıdır. Okuma sırasında iyi okuyucunun, zayıf okuyucunun yaptığı okuma hatalarına yerinde ve zamanında müdahalede bulunarak anında dönüt ve düzeltme vermesi uygulamanın başarısını artırarak daha etkili bir öğretim olmasını sağlar (Sözen, 2022). Sınıf içerisinde yapılan eşli okumalarda öğretmen, öğrencilere eş olabilir veya akranlar arası eşleştirmeler yapılabilir. Ancak sadece okulda yapılan eşli okumalar yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada öğrencilerin ebeveynleriyle eşleşmeleri hem öğrenci-ebeveyn iletişimini güçlendirmekte hem de evde yapılan okumalar neticesinde çocukların okuma gelişimlerinin daha hızlı gerçekleşmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Eşli okuma etkinliğinin temeli, akıcı okumanın sağlanabilmesi için gerekli olan model okuyucudan faydalanarak tekrarlı okuma mantığına dayanmaktadır (Bryant ve diğerleri, 2000).

Eşli okuma yapılırken uyulması gereken bazı kurallar vardır. Örneğin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında yapılması gerekenler bulunmaktadır. Ancak bu kurallara uyabilmek için velinin bu kuralları bilmesi gerekmektedir.

Uygulama öncesi, çocuğun gelişim düzeyine uygun okuma yapılabilecek nitelikli, ilgi çekici ve anlaşılır bir kitap seçilmelidir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Okumaya başlamadan önce yetişkin kitabın başlığını, yayınevi ve yazarını, kitapta geçen görselleri göstererek hikâyede neler anlatıldığına dair çocukla birlikte konuşmalar gerçekleştirmelidir. Çocuğun okumaya odaklanmasını sağlayarak dikkatini toplaması ve motive edilmesi bu süreçte önemlidir. Yetişkin, çocukla birlikte okumaya istekli davranırsa çocuk eşli okuma uygulamalarına katılmaktan keyif alacaktır. Uygulama sırasında çocuğun yaptığı hatalara yetişkin müdahalede bulunarak dönüt ve düzeltmeler vererek, çocuğun yanlış okuduğu kelimeyi tekrar okuması istenir. Çocuğun okurken

zorluk yaşaması hâlinde ve birkaç saniyeden uzun süren duraklamalarda yetişkin müdahalede bulunarak çocuğa model olur ve okuma eylemi devam ettirilir. Yetişkin, kitabı çocukla birlikte okurken uygun bir hız ve ses tonunda okumalıdır (Yılmaz ve Kadan, 2019).

Okuma sonrası çocuğun metni genel hatlarıyla özetlemesi istenir. Yetişkin, çocuğun zorlandığı bölümlerde yönlendirici sorularla (Gittiği yerde bir olay olmuştu, hatırlıyor musun?, Sonra ne olmuştu?) veya görselleri tekrar göstererek hatırlamasına yardımcı olur. Daha sonra çocuğa yöneltilen sorularla (Sen olsaydın bu hikâye için nasıl bir son yazardın?, Hikâyenin nasıl bitmesini isterdin, neden?., Olsaydı ne olurdu? vb.) yaratıcılığını kullanarak düşüncelerini ifade etmesi istenir. Sorulan soruların açık uçlu olmasına özen gösterilerek çocuğun günlük hayat ile bağlantı kurması desteklenmelidir.

Çocuğun sürece aktif katılımını sağlayabilmek için ailelerin yukarıda belirtilen akışa uygun bir şekilde okuma yapması beklenmektedir. Bütün bu bilgiler ailelerde olamayabilir. Bunun için öğretmen, aileye eşli okuma uygulamalarının nasıl yapılacağı hakkında detaylı bilgilendirme yapmalıdır. Hangi durumlarda çocuğun okuma hatalarına müdahalede bulunulacağı, çocuğun zorlandığı kelimelerde müdahale etmek için ne kadar süre beklenmesi gerektiği veya nasıl ipuçları verilmesi gerektiği, okuma sonrası çocuğa hikâyeye ilgili sorular sorularak hikâye hakkında tartışma ve özetlemenin nasıl yapılacağı konusunda velilere bilgilendirici seminer ve örnek okuma çalışmaları yapılarak yol gösterilebilir.

Öğretmen desteğiyle öğrenci ve velilerin okuma uygulamalarını nasıl yapacaklarına dair bir eylem planı hazırlanarak velilere yönlendirmelerde bulunulabilir. Öğretmenlerin okuma yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve velilere aktarımı çok önemlidir. Çocuğun bireysel özellikleri ve gelişim durumuna göre farklı okuma yöntemleri tercih edilebilir.

Eşli okumalar neticesinde veliler, çocuğunun nerelerde okuma hatası yaptığını ve nerelerde eksiği olduğunu, okuduğunu birebir gözlemlene fırsatı bulacaktır. Aile ile iletişim hâlinde bulunulduğu takdirde öğretmen ve veli arasında bilgi alışverişi gerçekleştirilerek çocuğun okuma becerisinin gelişimini destekleyecek yeni yöntemlerin aktarılması neticesinde aileler çocuklarının eğitiminde doğrudan rol alır ve eksikliklerini gidermeye çalışırlar.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla ilkökul ve ortaokulda eşli okuma ve beraberinde kullanılan farklı yöntemler aracılığıyla yapılmış çalışmaların okuma becerisinin gelişimi için araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış benzer bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

Urul (2023) yüksek lisans tez çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan iki ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma sorunlarının giderilmesinde eşli okuma yönteminin etkisini incelemek amacıyla çalışmayı eylem araştırmasıyla yürütmüştür. Yanlış Analizi Envanteri aracılığıyla öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama seviyeleri belirlenmiştir. Uygulama her öğrenciyle ayrı ayrı 20 oturum şeklinde toplam 20 ders saati olarak ve bir ders saati 40 dakika olacak şekilde uygulanmıştır. Uygulama iki seans şeklinde 10 hafta sürmüştür. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinde artış gözlenirken okuma hatalarının azaldığı gözlenmiştir.

Akyol ve Ketenoğlu-Akbaş (2018) yaptıkları çalışmada bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama sorununun giderilmesi amacıyla çalışmayı eylem araştırması olarak yürütmüştür. Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, araştırmacı günlüğü, okuma metinleri ve ses kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrenciye yönelik okuma planı geliştirilerek, 30 saatlik bir program uygulanmıştır. İlk 15 saat ses, hece ve kelime üzerinde durulmuş, ikinci 15 saat ise akıcı okumaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada tekrarlı ve eşli okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı tespit edilmiştir.

Kardaş-İşler ve Şahin (2016) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma sorunlarının giderilmesi amacıyla “Eşli okuma ve Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi”nden yararlanarak araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Gözlem ve dökümanlar veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek 13 saatlik bir uygulama ile okumalar ses kaydına alınmıştır. Kullanılan stratejilerle öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lam, Chow-Yeung, Wong, Lau ve Tse (2013) yaptıkları araştırmada 4 7- yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerine 7 hafta boyunca 12 oturumdan oluşan okul temelli eşli okuma eğitimi vermişlerdir. Ebeveynlerden her hafta çocuklarıyla en az dört kez eşli okuma yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilere göre deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma ve akıcı okumada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ebeveynler çocukların okuma konusunda daha yetkin ve motive olduklarını belirtmişlerdir.

Aytan (2015) yaptığı çalışmada eşli okuma yönteminin uygulama adımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Eşli okumanın uygulama adımları ve yararları ele alınarak alan taraması ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Eşli okuma yöntemlerinden birisi zayıf ve iyi okuyucu şeklinde karşılıklı okuyarak yapılırken birisi de serbest okumadır. Birinde aynı anda karşılıklı yapılan okuma şeklindeyken diğerinde okuyucuya süre ve kritik etme fırsatı verilmektedir. Eşli okumanın aşamaları örneklendirilerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda eşli okumanın etkili ve yürütülebilir bir okuma yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Keskin (2012) yaptığı çalışmada koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerini kullanarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri gelişimindeki etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Deney grubu, örnekleme dâhil edilen kişiler arasından endişe düzeyinde okuma seviyesine sahip olan 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okuma hızını ve prozodik okumayı geliştiren en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemin ise eşli okuma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol ve Kodan (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma sorunlarını giderebilmek için akıcı okuma yöntemleri kullanılarak okuma becerilerini ve kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini incelemek amacıyla durum çalışması deseni kullanmıştır. Verilerin toplanmasında hikâye edici metinler, video kayıtları ve yanlış analizi envanteri kullanılmıştır. Öğrencinin “Endişe Düzeyi”nde olduğu tespit edilmesi sonucunda okuma programı hazırlanmıştır. Uygulanan program 45 ders saati olarak planlanmış ve eşli, tekrarlı, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencide okuma düzeyinde ve kelime tanıma becerisinde olumlu gelişmeler tespit edilmiştir.

Işıkoğlu-Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017) yaptıkları çalışmada diyaloğa dayalı ev odaklı kitap okumanın 4-5 yaş çocuklarda dil geliőimindeki etkisini incelemek amacıyla karma araştırma deseni kullanmıőtır. Araştırmanın alıőma grubunu 32 ğrenci ve ebeveynleri oluşturmuştur. Velilere diyaloğa dayalı okumayla ilgili bilgi verildikten sonra bir buçuk ay boyunca toplamda 18 gđn çocuklarıyla diyaloğa dayalı okuma yapmaları sđylenmiőtir. ‘‘TEDİL’’ n test-son test uygulanarak çocukların dil gelişimleri lğlmüş, okuma gđnlükleri ve velilerle yapılan gđrüşmelerden ise nitel veriler kaydedilmiştir. Diyaloğa dayalı ev odaklı okumanın çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu anlamda etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaman ve Şahin (2013) yaptıkları çalışmada ilkokul üçüncü sınıf ğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirmek için tekrarlı okuma stratejisini uygulamıőlardır. Kontrol ve deney grubu oluşturularak öğrencilerin hazırbulunuőluk seviyelerini belirlemek için yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Her hafta bir kitap okumak üzere toplam 50 saat tekrarlı okuma stratejisi uygulanmış ve araştırma 10 hafta boyunca sürmüştür. Araştırma sonucunda SPSS programı kullanılarak kontrol ve deney grubu ğrencilerinin okuma düzey puanları karşılaőtırılarak kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubu ğrencilerinin okuma düzeylerinin daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

4.YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma sorunlarının giderilmesine yönelik öğretmen aile iş birliği temelinde eylem planları hazırlanmış ve bu planların sınıf içinde ve ev ortamında nasıl işlediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Bu modelin tercih edilmesinde araştırmacının sınıfında okuma sorunları yaşayan öğrencilerinin bulunması ve bu sorunlara yönelik çözüm geliştirme ihtiyacı etkili olmuştur.

Schoen ve Nolen'e (2004) göre eylem araştırması; belirli bir problemle başlayan, planlanması gereken verilerin sistematik biçimde toplanması, analiz edilmesi ve elde edilen bulguların raporlaştırılmasında belirli bir esneklik sağlayan, düzenli veri toplamayı gerektiren ve bir şeyi kanıtlama zorunluluğu olmayan bir araştırma olarak tanımlanmıştır. Eylem araştırması var olan sorunun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacı taşıyarak sorunun çözüme kavuşturulması gayesi taşır fakat genelleme amacı taşımaz (Gürgür, 2019).

Johnson (2019) eylem araştırmasını gerçek bir okul ve sınıf ortamındaki problemleri çözerek eğitimin kalitesini arttırmak ve geliştirmek, bireyin öğretim durumunu iyileştirme ve geliştirme olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin kendi sınıflarında var olan sorunları ortaya çıkarmak ve soruna yönelik çözüm üretmek amacıyla doğrudan etkili uygulamalar yapması için eylem araştırması fırsat oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çıkış noktası da araştırmacının gözlem ve deneyimleri doğrultusunda sınıfındaki ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin zayıf olması neticesinde okuma becerilerinin geliştirilmesine duyulan ihtiyaçtır. Araştırmada okuma sorunu yaşayan öğrencilerle çalışılacağından araştırma sürecinde müdahalede bulunulması değerlendirilerek araştırma modelinin eylem araştırması olmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın başlangıç noktasında öğrencilerin okudukları metin ya da yönergeleri anlamakta güçlük çektiği fakat aynı yönergeyi öğretmen okuduğunda doğru bilgiye ulaşmada güçlük çekmedikleri fark edilmiştir. Bu durumda okuma ile ilgili problem yaşadıkları ve destekleyici çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna karar verilmiştir.

4.2 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme amacına uygun olarak zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2019). Araştırmaya katılacak olan kişilerin belirlenmesinde öğrencilerin ilkökul ikinci sınıf olması ve ikinci sınıf düzeyine uygun okuma becerisine sahip olmaması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sınıf düzeyinde yapılmasında araştırmacının çalıştığı okulda kendi sınıfındaki gözlemleri sonucu öğrencilerdeki okuma becerilerinin zayıf bulunması etkili olmuştur.

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi, Şanlıurfa ili Haliliye ilçesine bağlı bir köy okulunda öğrenim gören 4 kız ve 2 erkek olmak üzere toplam 6 ikinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılımcı olarak seçilen öğrencilerin belirlenmesinde okuma becerisinin zayıf ve ailelerin ev ortamında yürütülecek okuma uygulamaları için iş birliğine açık olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacının sınıfında öğrenim gören 38 öğrencinin velileriyle iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ailelerin evde yapması gereken iş ve eylemler olması nedeniyle bazı aileler buna vakit ayıramayacaklarını dile getirerek çalışmaya dâhil olmak istememişlerdir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esas alınmıştır. Aileler ile tek tek görüşme yapılarak istekli olan ailelerle uygulamadan önce bir toplantı gerçekleştirilerek araştırmanın konusu, amacı ve önemi hakkında bilgiler verilmiş ayrıca bütün araştırmalarda olduğu gibi araştırmanın etik ilkelerine göre dürüstlük ve gizliliğe uygun hareket edileceği (Uzuner, 2005) belirtilmiştir. Bilgilendirme yapıldıktan sonra bilgilendirilmiş onam ve katılım formları dağıtılarak yazılı izin alınmıştır. Okuma çalışmaları sonrası velilerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerde V5 kodlu velinin veri toplama sürecinde şehir değiştirmesi sebebiyle uygulama sonrası görüşmeler yapılamamış ve çalışmada veri kaybına neden olmuştur.

4.3 Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Ö1: 7 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. 5 kardeşiyle beraber anne baba dâhil evde 7 kişi yaşamaktadır. Ö1 ailenin en büyük çocuğu ve evde okula giden tek çocuktur. Ö1'in annesi okuma yazma bilmekte ve ev hanımıdır. Babası ilkökul mezunu ve market çalışanıdır.

Ö1'in harflerin hepsini tanıdığı fakat yer değiştirme, satır ve kelime atlama, harf ekleme, heceleme ve yanlış okuma hatası, n ve m sesi, b ve d seslerini birbirine karıştırma gibi okuma sorunları olduğu gözlenmiştir. Ö1'in evde kitaplığının bulunmadığı ve eve kitap almadıkları velisi tarafından belirtilmiştir.

Ö2: 7 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. 8 kardeşiyle beraber anne baba dâhil aile nüfusu 10 kişidir. Okula giden kardeş sayısı dört olmakla birlikte öğrenciler 2, 7, 8 ve 11. sınıfa gitmektedirler. Ö2'nin annesi okuma yazma bilmekte ve terzidir. Babası ortaokul mezunu ve otobüs şoförüdür. Ö2 hızlı okumaya çalışmakta fakat hızlı okuma kaygısıyla kelimeleri ve heceleri atlayarak bazen de kendisi metinde olmayan yeni kelimeler ekleyerek okuma yapmaktadır. Çocuk kitap istemediği için kendisine kitap almadıklarını fakat evde kitaplık olduğu velisi tarafından belirtilmiştir.

Ö3: 7 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. 4 kardeşiyle beraber anne baba dâhil aile nüfusu 6 kişidir. Ö3 ailenin en büyük çocuğu ve evde okula giden tek çocuktur. Ö3'ün annesi ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Babası lise mezunu ve restoranda çalışmaktadır. Ö3 okumaya karşı isteklidir. Ö3 okuma yaparken heyecanlanmakta ve ünlü sesleri uzatarak okuma yapmaktadır. Harf ve hece ekleme, yanlış okuma hataları yapmaktadır. Evde kitaplık olmadığı ve çocuğun amcası okuma kitapları getirdiği için kitap alınmadığı velisi tarafından belirtilmiştir.

Ö4: 8 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. 3 kardeşiyle beraber anne baba dâhil aile nüfusu 5 kişidir. Ö4 ailenin en büyük çocuğu ve evde okula giden tek çocuktur. Ö4'ün annesi ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Babası ilkokul mezunu ve esnaftır. Ö4 okuma yaparken hece hece altını çizerek bazen de kalemle takip ederek okuma yapmaktadır. B ve d, m ve n seslerini karıştırmaktadır. Karıştırdığı zaman yanındaki kişiye bu hangi ses diye sormakta bazen de sesi atlayarak okumaya devam etmektedir. Bildiği sesleri ifade ederken telaffuzundan kaynaklı olarak sesler net anlaşılmamaktadır. Evde kitaplık olmadığı ve genelde çocuğa öğretmenleri ya da teyzesi tarafından kitap verildiği için kitap alınmadığı velisi tarafından belirtilmiştir.

Ö5: 7 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. 4 kardeşiyle beraber anne baba dâhil aile nüfusu 6 kişidir. Okula giden kardeş sayısı dört olmakla birlikte öğrenciler 2, 5, 8 ve 9. sınıfa gitmektedirler. Ö5'in annesi okuma yazma bilmekte ve ev hanımıdır. Babası ilkokul mezunu ve esnaftır. Ö5 kelimeyi okurken sessizce içinden hecelemede ve birleştirince kelimeyi sesli olarak okumaktadır. Kelimenin uzunluğuna göre sesli okumayı tamamlama

süreside artmaktadır. Okuduğu kelimededen emin olmadan tereddüt ederek sesli okuma gerçekleştirmektedir. Akıcı okuma becerisi ve kelime tanıma hızı düşüktür. Ö5 diğer arkadaşlarına göre en az okuma hatası yapanlardan biri olmakla birlikte okuması yavaştır. Evde ortak bir kitaplığın bulunduğu ve ayda bir kitap almaya çalıştıklarını Ö5'in daha çok fabl türü okumayı sevdiği velisi tarafından belirtilmiştir.

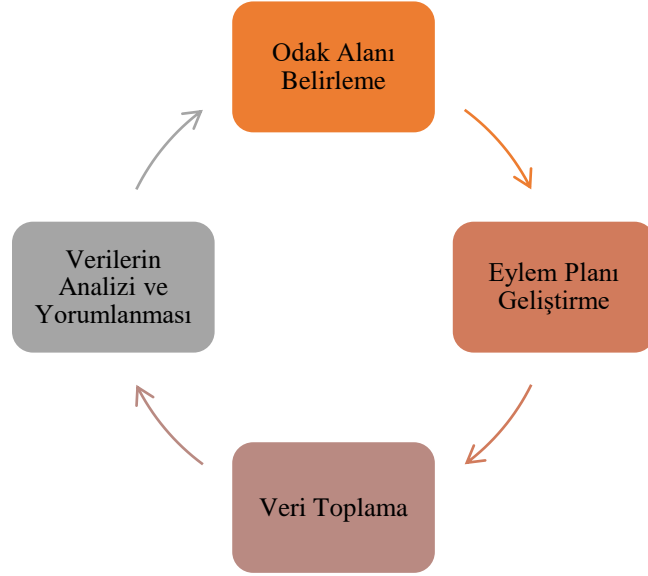
Ö6: 7 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. 8 kardeşiyle beraber anne baba dâhil aile nüfusu 10 kişidir. Okula giden kardeş sayısı beş olmakla birlikte öğrenciler 2, 6, 8 ve 9. sınıfta öğrenim görmekte ve kardeşlerden birisi de üniversiteye gitmektedir. Ö6'nın annesi okuma yazma bilmekte ve ev hanımıdır. Baba lise mezunu ve çiftçidir. Ö6 okuma hatası yaptığıında öğretmen kelimeyi hecelerine ayırarak altını çizdiğinde kelimeleri doğru okuduğu gözlenmiştir. Ö6 panik ve heyecanlandıkça okuma hatası da artmaktadır. Kelimeyi okurken heceleri birçok kez tekrar etmekte ve heceleri birleştirirken kelimeyi yanlış okumaktadır. Evde ortak bir kitaplığın olduğu ve herkesin kendisine ait raflarının bulunduğu, çocuğun istediği takdirde de kitap alındığı velisi tarafından belirtilmiştir.

4.4 Eylem Araştırması Süreci

Araştırmacının problem durumunu tanımlamasıyla başlayarak probleme ilişkin çözüm arayışına girilmesi ve ortamın araştırmaya uygun hâle getirilmesiyle uygulama süreci başlatılmıştır. Süreç içerisinde gelişen her yeni bir reaksiyon için probleme çözüm aranmıştır.

Eylem araştırması, problemin ortadan kalkması için döngüsel olarak tekrarlanan etkinliklerdir. Mills (2011) eylem araştırmasını, problemin tanımlanması, problemin çözümü için verilerin toplanıp analiz edilmesi ve problemi ortadan kaldıracak eylem planlarının oluşturulup uygulama basamaklarını içeren sarmal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma Mills'in (2011) eylem araştırması döngüsüne göre gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamaların birbiri ile olan döngüsü Şekil 1' de gösterilmektedir.



Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci

Kaynak: Mills, 2011

Şekil 1’deki eylem araştırmasının adımları esas alınarak aşağıda bu adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Birinci Adım: Odak Alanı Belirleme

Birinci adım odak alanın belirlenmesi ile başlamaktadır. Araştırma konusunun belirlenmesinde araştırmacının görev yaptığı sınıfta okuma sorunları olan öğrencilerini tespit etmesi ve danışmanı ile birlikte gerçekleştirdiği toplantılar sonucunda öğrencilerin yaşadığı okuma sorunlarına yönelik çözüm geliştirme ihtiyacı etkili olmuştur. Araştırmacının yaptığı okul ziyareti sırasında okul idaresi sınıfın salgın (Covid-19) nedeniyle öğrencilerin özellikle okuma becerisi bakımından ikinci sınıf düzeyinde olmadıkları ve akıcı okuma sorunları olduğu bilgisini araştırmacıyla paylaşmışlardır. Yapılan ön görüşme sırasında salgın nedeniyle yaşanan aksaklıklar ve öğretimsel eksiklikler üzerinde durulmuştur. Araştırmacı göreve başladıktan sonra okul idaresinin söylemleri üzerine gözlemler ve değerlendirmeler yapmıştır. Araştırmacının görev yaptığı sınıfta sesleri ve heceleri birleştirmede sorun yaşayan, sesleri birbirine karıştıran ve okuma hataları yapan öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmacının gözlemlerine göre öğrenciler okurken sesleri birleştirmeye odaklandığından okumakta ve okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadırlar. Aynı metni başka birisi doğru bir telaffuzla okuduğu takdirde öğrenciler soruları doğru cevaplandırabilirken kendileri okuduğu zaman aynı performansı göstermemektedirler. İkinci sınıf olmasına rağmen 20 öğrencinin okumayı öğrendiği, 18 öğrencinin ise okuma becerisinde güçlük yaşadığı gözlenmiştir.

Araştırmacı okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin kendilerini sınıftan soyutlanmış ve yetersiz hissettiklerine ilişkin gözlemlerine dayalı olarak bir kanıya varmıştır. Bu sorunun çözümü için aile ile iş birliği yapılarak öğrencilerin okuma becerisindeki eksikliklerinin giderilmesine yönelik bir eylem planı geliştirilmesi ve bu sürecin tez konusu olabileceği düşüncesi hâkim olmuştur. Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik ulusal ve uluslararası çalışmalar (Aktay ve Gültekin, 2015; AslanArgun, 2007; Darmanin, 2003; Crozier, 1999) derinlemesine incelenerek kavramsal bilgi düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır. Bu aşama kuramsal çerçevenin oluşturulmasına ve araştırma modelinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Kuramsal okumalara ek olarak araştırma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okumalar yapılarak gerçekleştirilecek olan eylem araştırmasının nasıl yürütülebileceğine yönelik bilgi dağarcığı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin okuma sorunlarını gidermek için gerekli müdahaleler yapılmasına ihtiyaç duyulacağından bu sorunun giderilmesi için en iyi yöntemin eylem araştırması olması gerektiği kanaatine varılmıştır. Araştırmacı sınıfın öğretmeni olarak eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasında katılımcı eylem araştırmacısı olarak yerini almıştır. Yöntemin belirlenmesinden sonraki ikinci adım veri toplama araçlarının belirlenmesidir.

İkinci Adım: Veri Toplama

Araştırma probleminin belirlenmesinden sonra çözüme kavuşturulmak istenen durum için eylem araştırmasının doğası gereği sistematik olarak verilerin nasıl, ne zaman ve hangi sıklıkta toplanacağına karar verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için veriler toplanmadan önce eylem planları oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yanlış analiz envanteri, video ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacı ve velilerin öğrencilerle yaptıkları her okuma etkinliğinde (pazartesi günleri hariç) veriler kaydedilmiştir. Bu verilerin toplanma sıklığı çalışma yapılan günlerle sınırlıdır. Elde edilen veri sayısı, verilerin süresi ve verilerin hangi kaynaklardan elde edildiğine dair bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları “Veri Toplama Araçları” başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Üçüncü Adım: Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizi tanımlama ve açıklamayı kapsar. Araştırmanın ne olduğu, elde edilen verilerin neyi gösterdiğini açıklamak ve araştırmanın neden yapıldığı sorularına cevap

arayarak elde edilen verilerin araştırmanın amacına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi hedeflenir.

Araştırmacıyla haftanın dört günü sınıf ortamında yapılan okumalar video kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinden her hafta istenen video kayıtları araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini güçlendirmesi açısından önemlidir. Verilerin analiz edilme sürecinde ortaya çıkan kavramlara göre tema ve kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Dördüncü Adım: Eylem Planını Geliştirme

Eylem planı oluşturulurken uygulamanın kaç gün ve hangi günler yapılacağı, süresi, yapılacak etkinliklerin belirlenmesi ile başlanmıştır. Bu süreçte kullanılacak olan veri toplama araçları ve verileri toplayacak olan kişiler belirlenerek hangi zaman aralıklarında ve ne kadar sürede toplanacağı planlanmıştır. Uygulama sürecinde herhangi bir aksaklık olabileceği düşüncesiyle alternatif olarak yeni bir planlamanın yapılabilmesi göz önünde bulundurularak ek olarak bir eylem planı da hazırlanmıştır. Eylem planları hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 2021-2022 eğitim öğretim yılında 1 ve 2. sınıflarda kullanılması amacıyla onayladığı Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelenerek çalışmada okuma düzeyini belirlemek için kullanılacak metinlere karar verilmiştir. Eşli okumaların gerçekleştirileceği hikâye kitaplarının belirlenmesinde doğa ve hayvan sevgisi içeren üç kitaplık bir seri seçilmiştir. Seçilen kitaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Eşli Okuma Yapılan Kitap Bilgileri

Haftalar	Kitabın Adı	Yazarı
2. ve 3. Hafta	Papuduk ile Süslü Kral	Öztorun (2020)
4. ve 5. Hafta	Papuduk ile Barınak Sakinleri	Öztorun (2020)
6. ve 7. Hafta	Papuduk ile Maviye Doğru	Öztorun (2020)

Uygulama yapılacak sınıftaki öğrencilerin aileleriyle tek tek iletişime geçilerek araştırma ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 6 veli ve öğrencileri dâhil edilmiştir.

Hazırlanan eylem planlarını araştırmacı danışmanı ile paylaşmıştır. Yapılan görüşmeler sonrası eylem planlarına son şekli verilmiştir. Katılımcılar belirlendikten sonra uygulama öncesinde ailelere eşli okuma eğitimi verilmek üzere iki ayrı eylem planı hazırlanmıştır. Eşli Okuma Aile Eğitim Planı EK 3'te sunulmuştur. Ailelerin çocuklarına okuma becerilerinin gelişiminde yardımcı olmaları için araştırmacı tarafından uygulamaya başlamadan önce ailelere  gün sürecek eşli okuma eğitimi verilmiştir. Eğitim bittikten sonra uygulama sürecinde kullanılacak olan ilk iki hafta okunacak olan hikâye kitabı ailelere dağıtılmıştır. Velilere verilen hikâye kitabından haftanın ilk pazartesi günü çocuklarıyla birlikte eşli okuma yapmaları istenmiştir. Velilerin ocukla birlikte ilk eşli okuma deneyimleri olması, kendilerini rahat hissetmeleri nedeniyle ebeveynlerin ğrencilerinin performansı üzerinde potansiyel bir duygusal baskı oluşturmasını engellemek için eylem planlarının uygulanacağı ilk gün (pazartesi günleri) için velilerden video kaydı istenmemiştir. İki haftalık süreç boyunca okuma yapılacak ilk hafta cuma günü ve ikinci haftanın pazartesi gününde öğrenciler video kayıt altına alınarak bir hikâye kitabı için ebeveyn ile toplam üç eşli okuma yapmışlardır. Ebeveynlerden okuma esnasında çocukların yaptıkları okuma hatalarına müdahalede bulunmaları istenmiştir. Her hikâye kitabının son okuma haftası Cuma gnde "Oyun Zamanı" etkinliği adı altında ğrenci ve ebeveynleri hikâyeyle ilgili materyal tasarlama (kral veya kraliçe kıyafeti tasarlama etkinliği, barınak maketi etkinliği, poster hazırlama etkinliği) etkinliği yapmışlardır. Tasarlanan etkinlikler EK 6'da sunulmuştur.

Araştırmacıyla yapılan uygulamalar ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar hafta içi dört gün bir ders saati olarak planlanmış ve srdrlmştir. Uygulama altı hafta boyunca toplam üç hikâye kitabı üzerinden 24 ders saati olarak yapılmıştır. Çalışma altı öğrenciyle yürütülerek her gün bir öğrenciye dönüşümlü olarak sesli okuma yaptırılmıştır. Bir ğrenci okuma yaparken diğer öğrenciler o esnada takip ederek sessiz okuma yapmışlardır. Süreç boyunca öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Eylem Planları

Eylem Numarası	Eylem Haftası ve Tarihi	Eylem Etkinlikleri
1.Eylem Planı	1.Hafta/13.09.2021- 19.09.2021	Katılımcı öğrenci ve velilerin belirlenmesi. Öğrencilere düzey belirleyici metinlerin okutulması. Eşli okuma aile eğitim semineri verilmesi. Uygulama öncesi veli görüşme sorularının sorulması.
2.Eylem Planı	2.Hafta/20.09.2021- 26.09.2021	Papuduk ile Süslü Kral hikâye kitabının ebeveyn ve çocuğun eşli okuma yapması. Papuduk ile Süslü Kral hikâye kitabını çocuğun okulda eşli okuma yapması.
3.Eylem Planı	3.Hafta/27.09.2021- 03.10.2021	Papuduk ile Süslü Kral hikâye kitabının ebeveyn ve çocuğun eşli okuma yapması. Çocuk ve ebeveynin “Oyun Zamanı” etkinliği yapması. Papuduk ile Süslü Kral hikâye kitabını çocuğun okulda eşli okuma yapması.
4.Eylem Planı	4.Hafta/04.10.2021- 10.10.2021	Papuduk ile Barınak Sakinleri hikâye kitabının ebeveyn ve çocuğun eşli okuma yapması. Papuduk ile Barınak Sakinleri hikâye kitabını çocuğun okulda eşli okuma yapması.
5.Eylem Planı	5.Hafta/11.10.2021- 17.10.2021	Papuduk ile Barınak Sakinleri hikâye kitabının ebeveyn ve çocuğun eşli okuma yapması. Çocuk ve ebeveynin “Oyun Zamanı” etkinliği yapması. Papuduk ile Barınak Sakinleri hikâye kitabını çocuğun okulda eşli okuma yapması.
6.Eylem Planı	6.Hafta/18.10.2021- 24.10.2021	Papuduk ile Maviye Doğru hikâye kitabının ebeveyn ve çocuğun eşli okuma yapması. Papuduk ile Maviye Doğru hikâye kitabını çocuğun okulda eşli okuma yapması.
7.Eylem Planı	7.Hafta/25.10.2021- 31.10.2021	Papuduk ile Barınak Sakinleri hikâye kitabının ebeveyn ve çocuğun eşli okuma yapması. Çocuk ve ebeveynin “Oyun Zamanı” etkinliği yapması. Papuduk ile Barınak Sakinleri hikâye kitabını çocuğun okulda eşli okuma yapması.
8.Eylem Planı	8.Hafta/01.11.2021- 07.11.2021	Öğrencilere düzey belirleyici metinlerin okutulması. Öğrenci okuma becerileri gelişim düzeyi belirleme formlarının uygulanması. Uygulama sonrası veli görüşme sorularının sorulması.

Eylem planlarının hafta hafta uygulanması sürecine ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

1.Hafta: (17.09.2021-19.09.2021)

Araştırmanın birinci haftasında öğrenci velileriyle telefonda iletişim sağlanarak araştırmanın detaylarından bahsedilmiş ve çalışmaya katılım sağlayıp sağlamayacakları konusunda bilgi alındıktan sonra araştırmaya katılacak veli ve öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmacı çalışmaya katılacak öğrencilere düzey belirleyici birinci sınıf ve ikinci sınıf metni okutmuştur. Çalışmaya katılan altı öğrencinin velisine, çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine yardımcı olmaları için araştırmacı tarafından uygulamaya başlamadan önce okulda 30 dakika olmak üzere üç gün boyunca eşli okuma eğitimi verilmiştir. Eşli okuma eğitimiyle ailelerin okuma yaparken nelere dikkat etmesi, nasıl okuma yapılması gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir. Eşli okuma aile eğitim planına EK 3’te detaylı olarak yer verilmiştir. Eşli okuma eğitimi sonrası velilerle birebir görüşme yapılarak uygulama öncesi veli görüşme soruları sorularak ses kaydı alınmıştır.

2.Hafta: (20.09.2021-26.09.2021)

Veliyle gerçekleştirilen okuma

Uygulama 40 dakika olacak şekilde veli çocukla iki gün (Pazartesi-Cuma) okuma yapmıştır. İlk hafta (Pazartesi-Cuma) evde ebeveyn ve çocuk Papuduk ile Süslü kral isimli hikâye kitabı için eşli okuma yapmıştır. Cuma günü yapılan okuma etkinliği video kayıt altına alınarak araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacıyla gerçekleştirilen okuma

Haftanın dört günü (Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma) toplam dört ders saati olmak üzere okulda araştırmacıyla birlikte Papuduk ile Süslü Kral kitabı okunarak eşli okuma yapılmıştır. Okumalar video kayıt altına alınmıştır.

3.Hafta: (27.09.2021-03.10.2021)

Veliyle gerçekleştirilen okuma

Papuduk ile Süslü Kral isimli hikâye kitabını ebeveyn ve çocuk evde pazartesi günü eşli okuma yaparak gerçekleştirmiştir. Uygulama 40 dakika sürmüştür. Cuma günü “Oyun Zamanı” etkinliği yapılmış ve okuma sonrası ebeveyn hikâyeyle ilgili sorular sormuştur. Okumalar video kayıt altına alınıp araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacıyla gerçekleştirilen okuma

Haftanın dört günü (Salı, arşamba, Perşembe, Cuma) toplam dört ders saati olmak üzere okulda araştırmacıyla birlikte Papuduk ile Süslü Kral kitabı okunarak eşli okuma yapılmıştır. Okumalar video kayıt altına alınmıştır.

4.Hafta: (04.10.2021-10.10.2021)

Veliyle gerçekleştirilen okuma

Uygulama 40 dakika olacak şekilde veli çocukla iki gün (Pazartesi-Cuma) okuma yapmıştır. İlk hafta (Pazartesi-Cuma) evde ebeveyn ve ocuk Papuduk ile Barınak Sakinleri isimli hikâye kitabı için eşli okuma yapmıştır. Cuma günü yapılan okuma etkinliği video kayıt altına alınarak araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacıyla gerçekleştirilen okuma

Haftanın dört günü (Salı, arşamba, Perşembe, Cuma) toplam dört ders saati olmak üzere okulda araştırmacıyla birlikte Papuduk ile Barınak Sakinleri kitabı okunarak eşli okuma yapılmıştır. Okumalar video kayıt altına alınmıştır.

5.Hafta: (11.10.2021-17.10.2021)

Veliyle gerçekleştirilen okuma

Papuduk ile Barınak Sakinleri isimli hikâye kitabını ebeveyn ve ocuk pazartesi günü eşli okuma yaparak gerçekleştirmiştir. Uygulama 40 dakika srmştir. Cuma günü ‘‘Oyun Zamanı’’ etkinliği yapılmış ve okuma sonrası ebeveyn hikâyeyle ilgili sorular sormuştur. Okumalar video kayıt altına alınıp araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacıyla gerçekleştirilen okuma

Haftanın dört günü (Salı, arşamba, Perşembe, Cuma) toplam dört ders saati olmak üzere okulda araştırmacıyla birlikte Papuduk ile Barınak Sakinleri kitabı okunarak eşli okuma yapılmıştır. Okumalar video kayıt altına alınmıştır.

6.Hafta: (18.10.2021-24.10.2021)

Veliyle gerçekleştirilen okuma

Uygulama 40 dakika olacak şekilde veli çocukla iki gün (Pazartesi-Cuma) okuma yapmıştır. İlk hafta (Pazartesi-Cuma) evde ebeveyn ve ocuk Papuduk ile Maviye Doğru isimli hikâye kitabı için eşli okuma yapmıştır. Cuma günü yapılan okuma etkinliği video kayıt altına alınarak araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacıyla gerçekleştirilen okuma

Haftanın dört günü (Salı, arşamba, Perşembe, Cuma) toplam dört ders saati olmak üzere okulda araştırmacıyla birlikte Papuduk ile Maviye Doğru kitabı okunarak eşli okuma yapılmıştır. Okumalar video kayıt altına alınmıştır.

7.Hafta: (25.10.2021-31.10.2021)

Veliyle gerçekleştirilen okuma

Papuduk ile Maviye Doğru isimli hikâye kitabını ebeveyn ve ocuk pazartesi günü eşli okuma yaparak gerçekleştirmiştir. Uygulama 40 dakika sürmüştür. Cuma günü ‘‘Oyun Zamanı’’ etkinliği yapılmış ve okuma sonrası ebeveyn hikâyeyle ilgili sorular sormuştur. Okumalar video kayıt altına alınıp araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacıyla gerçekleştirilen okuma

Haftanın dört günü (Salı, arşamba, Perşembe, Cuma) toplam dört ders saati olmak üzere okulda araştırmacıyla birlikte Papuduk ile Maviye Doğru kitabı okunarak eşli okuma yapılmıştır. Okumalar video kayıt altına alınmıştır.

8.Hafta: (01.11.2021-07.11.2021)

Araştırmanın ilk haftasında, birinci ve ikinci sınıf düzeyinde okutulan düzey belirleyici metinler (Dedemle Bir Bayram Günü-Efe Tiyatroya Gidiyor) araştırmacı tarafından çalışmaya katılan öğrencilere tekrar okutularak okuma düzeyleri yanlış analiz envanteri aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırmacı uygulama sonrası velilerle birebir görüşerek görüşme sorularını sormuştur.

4.5 Araştırmacının Rolü

Araştırmanın uygulama süreci öğretmenlik görevini sürdüren hem de araştırmacı rolü bulunan Melikenur SAL tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın planlama, uygulama ve veri toplama sürecini kendisi yürüterek bulgular, sonuç ve yorumlar bölümünde önemli bir belirleyici olarak rol almaktadır. Araştırmacının rolü çalışmanın geçerlik ve güvenirliği açısından da önem ifade etmektedir.

Araştırmacı, sınıfında öğretimsel sorunlardan ve salgın (Covid-19) nedeniyle akranlarından geride kalmış okuma sorunu yaşayan ğrencilerinin olması nedeniyle bu çalışmayı yapmaya karar vermiştir. Yüksek lisans döneminde ‘‘Eğitimde Nitel Araştırma Yöntem ve Uygulamaları’’ dersinde aldığı eğitimin, sınıfta okuma sorunu yaşayan

çocukların okuma sorunlarının giderilmesi için en iyi yöntemin eylem araştırması olması ve uygulamada katılımcı eylem araştırmacısı olarak yer alma imkânının olması da ayrıca önem taşımıştır. Sınıf ortamında öğrencilerinin nerede okuma hataları yaptıklarını gözlemlene fırsatının olması ve velilerin çalışmaya katılım sağlama durumlarını önceden tahmin edebilmesi araştırma sürecinin daha kolay ve hızlı ilerlemesini sağlamıştır.

4.6 Araştırma Ortamı

Eylem araştırmalarında araştırma yapılacak ortam uygulama aşaması ve sonucunu etkileyen faktörlerden birisidir. Bu sebeple araştırma ortamının betimlenmesi önem ifade etmektedir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ilçesine bağlı taşıma merkezli bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Okul 08.30-14.00 arasında tam gün eğitim öğretim veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okuludur.

Bir katlı olan okul binasında her sınıftan birer şube bulunmaktadır. Zemin katta ilkökul sınıfları ve müdür yardımcısı odası, birinci katta ortaokul sınıfları, müdür ve öğretmenler odası bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıf okul binasının zemin katında olup sınıfta 36 sıra yer almaktadır. Sınıfta akıllı tahta ve beyaz tahta, öğretmen masa ve sandalyesi, öğrenci sırası ve sandalyeleri, duvarda asılı panolar, öğretmen dolabı, askılık ve çöp kutusu bulunmaktadır. Sınıf oturma planı aşağıdaki Resim 1’de gösterilmiştir.



Resim 1. Sınıf Oturma Planı 1

Araştırmanın gerçekleşeceği ortam araştırma sürecini ve sonucunu etkileyebileceği göz önünde bulundurularak uygulamaya katılacak öğrenci sayısına sıraların yerleşim düzeni değiştirilmiştir. Resim 2’de gösterilmiştir.



Resim 2. Sınıf Oturma Planı 2

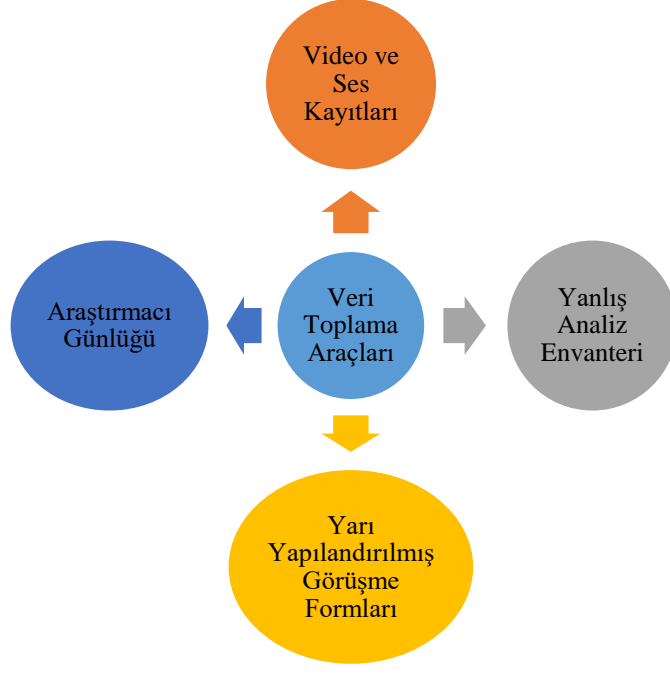
İkinci hafta uygulama sonrası araştırmacının komite ile yaptığı görüşmeler sonucunda etkileşimi artırmak amacıyla öğrencilerin minderlere oturarak okuma yapmalarına karar verilmiştir. Minder seçimlerinde her öğrencinin renk tercihlerine göre siparişler verilip Resim 3'te görüldüğü üzere rengârenk oturma alanı oluşturulmuştur.



Resim 3. Sınıf Oturma Planı 3

4.7 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama araçları olarak araştırmacı günlüğü, video ve ses kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme formları, ‘‘Efe Tiyatroya Gidiyor’’ adlı okuma metniyle birlikte yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Ek olarak eylem planlarında bulunan çalışma ve etkinliklerden faydalanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ayrı ayrı açıklanarak Şekil 2’de aşağıda kısaca tanıtılmıştır.



Şekil 2. Veri Toplama Araçları

4.8 Araştırmacı Günlüğü

Araştırmada araştırmacı günlüğü sınıf içerisinde ve aileyle birlikte gerçekleştirilen eşli okuma uygulamalarının günlük akışını takip etmek, günlük rutinin dışında gerçekleşen durumların kayıt altına alınmasını sağlamak ve veri toplama araçlarından elde edilecek verilerin desteklenmesi ve gerekli durumlarda karşılaştırmaların yapılması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı, günlüğünü bilgisayar ortamında tutmuştur. Araştırmacı günlüğü araştırmacıya bütüncül bir bakışı kazandırarak verilerin çözümünde yol gösterici olmuştur. Araştırmacı toplam 57 sayfa günlük tutmuştur. Araştırma tamamlandığında tutulan günlükten araştırmanın bulgu ve yorumlar kısmında yararlanılmıştır.

4.9 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde önceden hazırlanmış sorular bulunur ancak görüşmecilerin sorulara daha esnek ve ayrıntılı cevap verebilmesi için duruma göre ek olarak yeni sorular eklenebilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmanın ana sebeplerinden birisi de öğrenci ve velilerinden daha detaylı cevap alabilmek ve gerektiğinde ek olarak yeni sorular sorabilme ihtiyacı hissedilebilmesidir. Görüşme yapılırken etik kurallar doğrultusunda görüşmecilerden alınan yanıtların sadece araştırma için kullanılacağı ve isimlerinin açıklanmaması bunun için kod adı kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı görüşme formundan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geçerliği sağlayabilmek

için uzman görüşü (Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Anabilim dalında görev yapan iki doçent) alınarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları EK 4’te verilmiştir. Uygulama öncesi için hazırlanan veli görüşme formu, velinin okumaya ilişkin bakış açısına, veli ve çocuğun okuma etkileşimlerine yönelik 11 soru hazırlanmıştır. Uygulama sonrası için hazırlanan veli görüşme formu ise, süreci değerlendirmeye yönelik 2 soru olarak içermektedir. Görüşme yapılacak ailelerle önceden iletişime geçilerek randevular oluşturulmuştur. Görüşmeler okulda, görüşmecilerin rahat olabilecekleri bir ortamda birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak görüşmeler ortalama 9 dakika sürmüştür ve daha sonra yazıya dökülerek 10 sayfadan oluşmuştur.

4.10 Video ve Ses Kayıtları

Araştırmacının uygulayıcı olması nedeniyle okulda yapılan okuma etkinliklerinin video kayıt altına alınması daha sonra tekrar izleme olanağı sunmuştur. Araştırmacı ailelerle yapılan görüşmelerde ses kaydı almıştır. Aileler, öğretmene evde yapılan okumaların video ve ses kayıtlarını göndermiştir. Video ve ses kayıtlarında akıllı telefon kullanılmıştır. Kayıtlar haftalık tarihi yazılarak bilgisayara aktarılmıştır. Okulda toplam 24 video çekilmiş olmakla birlikte ortalama süresi otuz dakikadır. Evde çekilen videolar toplam 90, ses kayıtları 18 olmakla birlikte ortalama kayıt süreleri yirmi beş, otuz dakikadır. Penn-Edwards’a (2004) göre videoya kaydedilen veriler tarafsız olarak yorumlama ve verilere daha fazla geçerlik ve güvenilirlik kazandırmaktadır.

4.11 Yanlış Analiz Envanteri

Bu araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı Akyol (2013) tarafından Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri”dir. Bu envanter sesli okuma esnasında yapılan okuma hatalarıyla, kelime ve ses bilgisini ve metin sessiz okunduktan sonra metinle ilgili sorulan sorularla okuyucunun okuduğunu anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Okuma ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığına dair envanter yol gösterici bir özellik taşımaktadır.

Araştırmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını ve okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilkökul ikinci sınıf Türkçe Ders kitabında bulunan (Ataşçi, 2018) “Efe Tiyatroya Gidiyor” adlı 119 kelimedenden oluşan hikâye edici metin okutularak video kaydına alınmıştır. Okuma sorunu yaşayan altı öğrencinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma düzeylerini belirlemek için

“Efe Tiyatroya Gidiyor” adlı metin okutularak “Yanlış Analiz Envanteri” aracılığıyla öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları okuma hataları tespit edilerek okuma düzeyleri belirlenmiştir.

4.12 Tez Komitesi

Yapılan araştırmanın düzenli ve sistemli olmasını sağlamak, araştırmacıya yol göstermek ve yapıcı eleştirilerde bulunmak amacıyla belirlenen kişilerden oluşan düzenli olarak yapılan toplantılara katılan kişilerden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması ve analiz sürecinde tarafsız olunması aynı zamanda geçerliği artırmak için uzman kişilerden oluşturulan bir ekiptir (Uzuner, 2005). Katılım sağlayan kişiler arasında görüş birliği sağlanarak kararlar verilmiştir. Komite verilerin toplanıp analiz etme sürecinde önem arz etmekte geçerlik ve güvenilirliği sağlama açısından da önem ifade etmektedir.

Komitede üç kişi yer almıştır. Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan tez danışmanı Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER ve Türkçe Eğitimi alanında uzman olan Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL’dır. Son kişi de araştırmacıdır. Komite toplantıları her iki haftada bir düzenli olarak yapılmıştır.

4.13 Veri Toplama Süreci

Bu kısımda eşli okuma yöntemleriyle öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine yönelik okuma etkinliklerinin nasıl yapıldığı detaylı olarak anlatılmıştır. Araştırmacı kendi sınıfında okuma sorunları yaşayan öğrencilerin olması nedeniyle bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir. Daha sonra bu öğrencilerin velileriyle görüşmeler yapılarak gönüllü olan veli ve öğrenciler ile araştırmanın katılımcı öğrenci ve velileri belirlenmiştir. Uygulama öncesi araştırmaya katılacak öğrencilerin aileleriyle bir toplantı düzenleyerek araştırmanın amacı, önemi ve nasıl bir uygulama süreci olacağı hakkında bilgiler verilerek hazırlanan bilgilendirilmiş onam formları dağıtılmıştır.

Araştırmacı ile öğrenciler okulda haftanın dört günü eşli okuma yapmıştır. Her bir öğrenci okuma sürecinde okulda dört kez sesli okuma gerçekleştirmiştir. Araştırmacıyla okulda yapılan okuma çalışmalarında video kayıtları 21.09.2021 ile 31.10.2021 tarihleri arasında çekilmiştir. Araştırmacı öğrencilerle okulda yapılan okuma etkinliklerinde toplam 24 video çekmiş ve videoların ortalama süreleri 30 dakikadır. Araştırmacı tarafından sınıf ortamında yapılan okuma çalışmaları araştırmacı günlüğüne kaydedilmiş toplam 57 sayfa günlük tutulmuştur. Günlük Microsoft Word programında yazıya aktarılmıştır. Velilerin ve araştırmacının elde ettiği video ve ses kayıtları dâhil bilgisayar üzerinde dosyalanıp

her biri detaylı olarak izlenerek Microsoft Word programında yazıya aktarılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası veli görüşme sorularını sormak amacıyla 11 ses kaydı çekilmiş ve ses kayıtlarının ortalama sürelerinin 9 dakika olduğu görülmüştür.

Veliyle evde yapılan okuma çalışmalarında video kayıtları 20.09.2021 ile 31.10.2021 tarihleri arasında çekilmiştir. Velilerin evde öğrencilerle eşli okuma esnasında çektikleri video sayısı 90 ve ortalama süresi 30 dakikadır. Veliler video kaydı gönderemediği durumlarda gönderdiği ses kayıtları ise 18'dir ve bunlarında kayıt süreleri ortalama 30 dakikadır. Tüm bu video ve ses kayıtları bilgisayar ortamında analiz edilerek Microsoft Word programında yazıya dökülmüştür.

Tablo 2. Araştırmacı ve Velilerin Elde Ettiği Veri Çeşidi, Veri Sayısı ve Verilerin Süresi

Veri Çeşidi	Araştırmacının topladığı veriler	Velinin topladığı veriler
Elde edilen toplam video sayısı	24	90
Elde edilen toplam ses kayıt sayısı	11	18
Elde edilen video ve ses kayıtlarının ortalama süresi	30 dk	30 dk
Araştırmacı günlüğü sayfa sayısı	57	
Uygulama öncesi ve sonrası veli görüşmelerinin ortalama ses kayıt süresi	9 dk	

4.14 Verilerin Analizi

Araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik okulda yapılan uygulamaları evde eşli okuma çalışmalarıyla destekleyen altı ebeveynin sürece ilişkin deneyim ve görüşleri, öğrencilerin okuma beceri ve davranışlarındaki değişiminden elde edilen veriler, araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyip değerlendirerek okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veli

görüşmelerinde kullanılan ses kayıt cihazındaki konuşmalar yazıya geçirilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin analizi için etik kural çerçevesinde öğrencilere (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6) ve ebeveynlerine (V1, V2, V3, V4, V5, V6) kodlar verilmiştir.

Araştırmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını ve okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilkökul ikinci sınıf Türkçe Ders kitabında bulunan “Efe Tiyatroya Gidiyor” adlı 119 kelimedenden oluşan hikâye edici metin sesli olarak okutulmuş ve video kayıt altına alınmıştır. Araştırmada düzey belirlemek için okutulan metinlerde “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sesli okuma esnasında yaptıkları okuma hataları tespit edilerek okuma düzeyleri belirlenmiştir. Bu envanterle (Akyol, 2006) birlikte üç tür okuma düzeyi belirlenmektedir:

- a) Serbest Düzey: Çocuğun bir yetişkine ihtiyaç duymadan düzeyine uygun kendisinin okuyabildiği düzeydir.
- b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun bir yetişkin desteğiyle istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir.
- c) Endişe Düzeyi: Çocuğun çok fazla okuma hatası yaptığı düzeydir.

Tablo 3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

OKUMA DÜZEYLERİ	KELİME TANIMA	ANLAMA
Serbest okuma düzeyi	%99	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50-

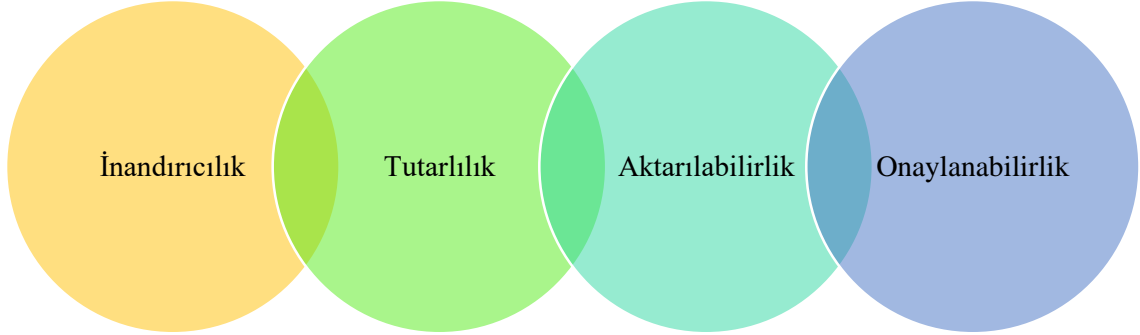
Kaynak: Ekwall ve Shanker (1988) aktaran Akyol, 2006a, s.103.

Tablo 3 incelendiğinde kelime tanıma yüzdesi %90 ve altında, anlama düzeyi de %50 ve altında olan öğrenciler endişe düzeyinde okuyuculardır. Kelime tanıma yüzdesi %91 ve üzerinde olan, anlama düzeyi de %51 ve üzerinde olan öğrenciler öğretim düzeyinde okuyuculardır. Kelime tanıma yüzdesi en az %99 ve üzerinde olan, anlama düzeyi %90 ve üzerinde olan öğrenciler serbest okuma düzeyinde okuyuculardır.

4.15 Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin derinlemesine ve ayrıntılı olarak ele alınıp incelenmesi araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğunun göstergesidir (Tutar, 2022). Lincoln ve Guba (1982) araştırmanın

geçerliğini test eden dört kategori belirlemiştir (Akt. Tutar, 2022). Bunlar; inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve onaylanabilirlik.



Şekil 3. Geçerlik ve Güvenirlik Kategorileri

4.15.1 İnandırıcılık

Bu araştırmanın inandırıcılığı uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, veri çeşitlemesi, teyit edilebilirlik ve uzman incelemesi olarak beş madde hâlinde açıklanmıştır.

Uzun Süreli Etkileşim: Creswell (2019) uzun süreli görüşmelerin zengin açıklamaların yapılmasını ve sahada uzun süre kalınmasının verilerin yeterli düzeyde toplanması ve yorumlanması açısından daha inandırıcı olacağını belirtmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı için araştırmacı ve veliler tarafından okuma aşamaları video kaydına alınmıştır.

Araştırmacı, araştırma sürecine başlamadan önce araştırmanın yapıldığı okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu süre içerisinde de gözlem yapma fırsatı bulmuş, paydaşlar (veli ve öğrenciler) ile uzun süreli bir etkileşime girmiştir.

Derinlik Odaklı Veri Toplama: Araştırmanın okuyucuları için betimlenebilir şekilde anlaşılabilir olması için araştırma ortamı, katılımcılar ve araştırma süreci detaylı olarak açıklanarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri Çeşitlemesi: Farklı veri toplama araçları kullanılarak veri toplama çeşitliliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kayıtları, yanlış analiz envanteri olmak üzere farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Teyit Edilebilirlik: Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin katılımcıların teyidiyle desteklenmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Katılımcılardan elde edilen verileri doğrulamak için araştırma sürecinden sonra iletişime geçerek veriler teyit edilmiştir.

Uzman İncelemesi: Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için uzman incelemesine başvurulması önemlidir (Long ve Johnson, 2000). Bu doğrultuda tez danışmanı ve bir alan uzmanı (Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir doçent) veri analizinde tema ve bulguları inceleyerek geri dönüt vermiştir. Böylece gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

4.15.2 Tutarlılık

Araştırmada farklı veri toplama araçlarından faydalanarak elde edilen verilerin tutarlı olması gerekmektedir. Bunun için araştırmacı günlüğü tutularak araştırmanın her bilgi ve detayı araştırmacı günlüğüne yazılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan diğer veri toplama araçları olan görüşme formu, video ve ses kayıtları kullanılarak elde edilen verilerin birbirleriyle örtüştüğü görülmüştür.

4.15.3 Aktarılabilirlik

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda, genelleme kavramını aktarılabilirlik olarak ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçların benzer şekilde başka ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine de uygulanabilmesi ve araştırmanın herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır olması için araştırmanın ayrıntılı olarak betimlenmesi, açık ve net ifadelerin kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Ayrıntılı Betimleme. Araştırma yapılan ortam ve katılımcılar ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmada veli ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı ve veli ile yapılan okuma çalışmaları video kaydına alınmıştır. Görüşme ve videolardan elde edilen verilerden doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

4.15.4 Onaylanabilirlik

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki gibi nesnelliğin tam olarak karşılamadığı için onaylanabilirlik kavramını önermişlerdir. Araştırmacı elde ettiği sonuçları toplanan verilerle sıklıkla karşılaştırmalı ve okuyucuya makul açıklamalar sunabilmelidir. Erlandson ve diğerleri (1993) araştırmayı ilgili bir uzmana verileri inceleme ve yorumları değerlendirmesi için teyit incelemesini önermiştir. Bu kapsamda

araştırmada elde edilen bulgular sistematik olarak tez danışmanıyla paylaşılmış ve sonuçlar düzenlenmiştir.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1 Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi “Eylem planları uygulama süreci öncesi ve sonrasında öğrencilerin okuma düzeyi nedir?” sorusuna cevap aramak amacıyla araştırma sürecinin başında ve sonundaki veriler değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı, kelime tanıma yüzdeleri, okuma düzeyleri ve okuma hatalarına ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Öğrencilerin Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Okuma Düzeyleri

Öğrenci	Uygulama Öncesi			Uygulama Sonrası		
	Bir dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Okuma Düzeyi	Bir dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Ö 1	18 kelime	0,66	Endişe Düzeyi	58 kelime	0,97	Öğretim Düzeyi
Ö 2	35 kelime	0,82	Endişe Düzeyi	60 kelime	0,94	Öğretim Düzeyi
Ö 3	38 kelime	0,90	Endişe Düzeyi	68 kelime	0,95	Öğretim Düzeyi
Ö 4	13 kelime	0,78	Endişe Düzeyi	53 kelime	0,96	Öğretim Düzeyi
Ö 5	12 kelime	0,87	Endişe Düzeyi	26 kelime	0,94	Öğretim Düzeyi
Ö 6	3 kelime	0,57	Endişe Düzeyi	45 kelime	0,95	Öğretim Düzeyi

Tablo 4 incelendiğinde her altı öğrencinin de bir dakikada okudukları kelime sayısının, uygulama sonrasında, uygulama öncesi okumaya göre arttığı görülmektedir. Bu durumda

öğretmen ve aile etkileşimine dayalı okuma çalışmalarının öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için kullanılan yanlış analiz envanterine göre, altı öğrencinin de uygulama öncesi okuma düzeyi “Endişe Düzeyi” n de yer almaktadır. Uygulama sonrası altı öğrencinin okuma düzeyini tespit etmek için uygulama öncesi okutulan metin, öğrencilere tekrar okutulularak uygulama sonrası okuma düzeyleri belirlenmiştir. Altı öğrencinin de uygulama öncesi okuma düzeyi, “Endişe Düzeyi” n de iken uygulama sonrası okuma düzeyi “Öğretim Düzeyi” ne ulaşmıştır.

Öğrencilerin araştırma kapsamında okuma hatalarını tespit etmek için uygulama öncesi ve uygulama sonrasında elde edilen kayıtlar analiz edilerek öğrencilerin yapmış olduğu hata türleri tek tek tespit edilmiştir. Yapılan hatalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Uygulama Öncesi/ Uygulama Sonrası Yaptıkları Okuma Hataları ve Sayısı

Hata Türleri	Okunan Metnin Toplam Kelime Sayısı	Atlayıp Geçme	Ekleme	Öğretmen tarafından verilen kelime	Tekrar	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Ters Çevirme	Toplam Hata Sayısı
Ö 1	119	1/0	3/2	-	-	37/1	-	41/3
Ö 2	119	0/1	2/1	-	-	19/5	-	21/7
Ö 3	119	2/0	1/2	-	-	10/3	-	13/5
Ö 4	119		1/1	-	-	25/3	-	26/4
Ö 5	119	7/0	0/1	1/0	-	6/5	1/1	15/7
Ö 6	119	1/0	1/0	2/0	-	47/5	-	51/5

Ö1 uygulama öncesi 1 atlama hatası yaparken uygulama sonrası atlama hatası yapmamıştır. Ö1’in uygulama öncesi ekleme hatası 3 iken uygulama sonrası ekleme hata sayısını 2’ye düşürdüğü görülmektedir. Ö1 yanlış okunan kelime sayısını 37’den 1’e düşürmüştür. Uygulama öncesi toplam hatalı okuma sayısı 41 iken uygulama sonrası 3’e düşmüştür.

Ö2 uygulama öncesi atlama hatası yapmamışken uygulama sonrası 1 atlama hatası yapmıştır. Ö2 uygulama öncesi 2 ekleme hatasını uygulama sonrası 1’e düşürmüştür. Yanlış okunan kelime sayısını 19’dan 5’e düşürmüştür. Uygulama öncesi toplam hatalı okuma sayısı 21 iken uygulama sonrası 7’ye düşmüştür.

Ö3 uygulama öncesi 2 atlama hatası yaparken uygulama sonrası atlama hatası yapmamıştır. Ö3, 1 ekleme hatası yaparken uygulama sonrası ekleme hata sayısını 2'ye çıkarmıştır. Yanlış okunan kelime sayısını 10'dan 3'e düşürmüştür. Uygulama öncesi toplam hatalı okuma sayısı 13 iken uygulama sonrası 5'e düşmüştür.

Ö4 uygulama öncesi ve uygulama sonrası hiç atlama hatası yapmamıştır. Ö4 uygulama öncesi 1 ekleme hatası yaparken uygulama sonrası yine 1 ekleme hatası yapmıştır. Yanlış okunan kelime sayısını 25'ten 3'e düşürmüştür. Uygulama öncesi toplam hatalı okuma sayısı 26 iken uygulama sonrası 4'e düşmüştür.

Ö5 uygulama öncesi 7 atlama hatası yaparken uygulama sonrası hiç atlama hatası yapmamıştır. Ö5 uygulama öncesi ekleme hatası yapmazken uygulama sonrası 1 ekleme hatası yapmıştır. Uygulama öncesi öğretmen tarafından verilen kelime sayısı 1 iken uygulama sonrası öğretmen tarafından verilen kelime sayısı olmamıştır. Uygulama öncesi 1 ters çevirme hatası yaparken uygulama sonrası yine 1 ters çevirme hatası yapmıştır. Yanlış okunan kelime sayısını 6'dan 5'e düşürmüştür. Uygulama öncesi toplam hatalı okuma sayısı 15 iken uygulama sonrası 7'ye düşmüştür.

Ö6 uygulama öncesi 1 atlama hatası yaparken uygulama sonrası atlama hatası yapmamıştır. Ö6 uygulama öncesi 1 ekleme hatası yaparken uygulama sonrası ekleme hatası yapmamıştır. Ö6'ya uygulama öncesi öğretmen tarafından verilen kelime sayısı 2 iken uygulama sonrası öğretmen tarafından verilen kelime sayısı olmamıştır. Yanlış okunan kelime sayısını 47'den 5'e düşürmüştür. Uygulama öncesi toplam hatalı okuma sayısı 51 iken uygulama sonrası 5'e düşmüştür.

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin okuma hataları uygulama öncesi okumaya göre uygulama sonrası okuma hata sayısında azalma görülmektedir.

5.2 Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi “Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılan öğrencilerin okuma beceri ve davranışlarındaki değişim nasıldır? sorusuna cevap aramak amacıyla katılımcı öğrencilerin her birine ait okuma tablosu ayrıntılı olarak verilmiştir.

Ö1'in okuma beceri ve davranışlarındaki değişim

Uygulama öncesi Ö1 kodlu öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken atlama (harf-hece-kelime-satır) hatası, ekleme (harf-hece-kelime) hatası, yanlış okuma, sesleri

birbirine karıştırma (b ve d, m ve n) uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. En fazla yaptığı okuma hatasının kelime sonundaki “n” sesini atlama ve kelime sonuna harf ekleme hatası olduğu görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda verilmiştir.

“hayvanlar” yerine “hayvanları”, “kocaman” yerine “kocamana” şeklinde harf ekleme hataları yapmıştır. “içeri” yerine “içeriye”, “yol” yerine “yolda” şeklinde hece ekleme hataları yapmıştır. “ağaçların” yerine “ağaçları”, “ise” yerine “se” şeklinde harf atlama hataları yapmıştır. “kalbini” yerine “kalbi” şeklinde hece atlama hataları yapmıştır. “meşe” yerine “neşe”, “uçabilseydin” yerine “uçabilseydim” şeklinde okuyarak m ve n sesini birbirine karıştırmıştır. “dolayı” yerine “bolayı” şeklinde okuyarak b ve d sesini birbirine karıştırmıştır. “koşmaya” yerine “koşmuş”, “girmiş” yerine “geçmiş” şeklinde okuyarak yanlış okuma hatası yapmıştır (21.09.2021 tarihli video kaydı)

Uygulama sırasında öğrencinin okuma yaparken sıkıldığı ve dikkatsizce okuma yaptığı gözlenmiştir. Kelimeleri hecelerine ayırıp altını çizerek okuma yapmıştır. Okuyamadığı kelimelerin yerine bazen bir üst satırda gördüğü kelimeyi yerleştirerek okumuştur. Okurken birinci heceyi birden çok tekrarlamış ve sonrasında diğer heceyle birleştirerek kelimeyi okumuştur. Örneğin; “gördüğü” kelimesini gör-gör-gördü-gördüğü, “sordu” kelimesini sor-sor-sordu şeklinde okumuştur. “görmüş” kelimesini “görmemiş” araştırmacı “gör” diye sesli tekrar edince kelimeyi “görmüş” olarak doğru okumuştur. Hatalı okunan kelimeyi araştırmacı, çocuğun doğru okuduğu heceye kadar sesli tekrar edince çocuğun kelimeyi doğru okuyabildiği gözlenmiştir (21.09.2021 tarihli video kaydı).

Uygulamanın son haftasında öğrencinin okuma hatalarını yinelediği ancak hata sayısının azaldığı, okuma hızı ve kelime tanıma hızının arttığı gözlenmiştir. Önceleri kelimeyi okumadan önce duraksama yaşıyorken artık kelimeleri duraklamadan kendinden emin ve özgüvenli bir şekilde okuduğu, okumaya karşı daha istekli davrandığı görülmüştür (26.10.2021 tarihli video kaydı).

Ö2'nin okuma beceri ve davranışlarındaki değişim

Uygulama öncesi Ö2 kodlu öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken atlama (harf-hece-kelime) hatası, ekleme (harf-hece-kelime) hatası, yanlış okuma, m ve n sesini birbirine karıştırma, uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda verilmiştir.

“fişekler” yerine “fişekleri”, şeklinde harf ekleme hataları yapmıştır. “bahçe” yerine “bahçede”, “fişeklermiş” yerine “fişekmiş” şeklinde hece ekleme hataları yapmıştır. “bunları” yerine “bunlar”, “yuvalarından” yerine “yuvalarıdan” şeklinde harf atlama hataları yapmıştır. “anlayamayan” yerine “anlamayan” şeklinde hece atlama hataları yapmıştır. “yetişmiş” yerine “getmiş” şeklinde yanlış okuma hatası yapmıştır (22.09.2021 tarihli video kaydı).

Uygulama sırasında hatalı heceleyerek okuma yapmıştır. Örneğin “koridora” kelimesini okurken “kor-idor-a”, “tutuyormuş” yerine “tut -u -yor -muş” şeklinde hatalı heceleyerek okumuştur. Bazen doğru hecelerine ayırırken bazen hatalı heceleyerek okumuştur. Örneğin “süslenmiş” kelimesini okurken süs-lüy-müş şeklinde yanlış heceledikten sonra birleştirip “süslenmiş” diyerek tek seferde doğru okumuştur. Genel olarak kelimelerdeki ünlü sesleri uzatarak okuma yapmıştır. Örneğin; hay-van-laaarın diyerek “a” sesini, yaa-şı-yoor-muş diyerek “a” ve “o” sesini, seee-viii-yor-muş diyerek “e” ve “i” sesini uzatarak okuma yapmıştır. Öğrenci okurken hata yaptığında kendini düzelttiği gözlenmiştir. Bazen de hatalı okuduğunu fark etse bile düzeltmeden okumaya devam etmiştir. Hızlı okumak için geriye dönüp düzeltmek istemediği, acele etmeden yavaş okuduğu zaman çok daha az okuma hatası yaptığı gözlenmiştir. Örneğin, çocuk okuyamadığı yerleri yarım bırakarak diğer kelime ya da cümleyi okumaya devam etmiştir. Kendisi bu durumun farkında olup yanlış okuduğu halde okumaya devam etmiş veya kitaptaki resimle bağlantı kurmaya çalışarak bazı yerlerde ezbere okuma yaptığı gözlenmiştir. Fakat tekrar okumasını istediğimde yavaş bir şekilde heceleyerek kelimeyi doğru okuyabilmiştir (13.09.2021 tarihli video kaydı).

Veli, çocuğun yaptığı okuma hatalarına düzeltme fırsatı vermeden kelimeyi kendisi okumuştur. Bazen de çocuğun yaptığı hatalara hiçbir müdahalede bulunmamıştır (24.09.2021 tarihli ev video kaydı).

Evde yapılan okuma çalışmasında bu hafta veli çocuğun okuma hatalarını söyleyerek dönüt ve düzeltme vermiştir. Hatalı okuduğu yerde tekrar okumasını istemiş ve kelimeleri telaffuz ederken doğru seslendirmesini istemiştir (22.10.2021 tarihli ev video kaydı).

Öğrenci bu hafta artık heceleyerek okumayı tamamen bırakıp hecelemeden tek seferde okuma yapabilmiştir. “ğ” sesini söylerken “g” sesini çıkarmıştır. Örneğin; vardığında, gideceğiz, dağların, geçtiğimiz kelimelerindeki “ğ” sesini “g” sesi çıkararak kalın seslendirmiştir. Bu durum çocuğun şivesinden kaynaklı olduğu düşünülmüştür. Çünkü sesleri birbirinden ayırt edebilmektedir (19.10.2021 tarihli video kaydı).

Uygulamanın son haftasında kelimeleri tanıma hızı artmış ve önceki haftalara göre daha hızlı ve akıcı bir okuma gerçekleştirmiştir. Bu hafta heceleme yapmadan tek seferde kelimeleri seslendirebilmiştir. Örneğin; “gürültülü” kelimesini söylerken önceden “gü-rül-tü-lü” şeklinde heceleyerek okurken bu hafta heceleme yapmadan sadece “gürültülü” şeklinde tek seferde okuyabilmiştir. Önceki haftalara göre bu hafta daha az okuma hatası yapmış ve okumaya istekli davranarak süreçte dikkati dağılmadan, odaklanarak okuma yaptığı gözlenmiştir. Ancak hızlı okuma kaygısı yaşadığı ön görüldüğünden bazı kelimeleri telaffuz ederken yutmuştur (27.10.2021 tarihli video kaydı).

Ö3'ün okuma beceri ve davranışlarındaki değişim

Uygulama öncesi Ö3 kodlu öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken atlama (harf-hece-kelime) hatası, ekleme (harf-hece-kelime) hatası, yanlış okuma, uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda verilmiştir.

‘istemeyen’ yerine ‘istemeye’, ‘altundan’ yerine ‘altında’ şeklinde harf atlama hataları yapmıştır. ‘seslerini’ yerine ‘sesleri’, ‘canının’ yerine ‘canı’ şeklinde hece atlama hataları yapmıştır. ‘üzerinde’ yerine ‘üzerinden’ şeklinde harf ekleme hataları yapmıştır. ‘yaşıyor’ yerine ‘yaşıyormuş’, ‘bilmiyormuş’ yerine ‘bilmiyordummuş’ şeklinde hece ekleme hataları yapmıştır. ‘hayvanlar’ yerine ‘tavşanlar’, ‘kapıları’ yerine ‘yapıları’ şeklinde yanlış okuma hataları yapmıştır (23.09.2021 tarihli video kaydı).

Uygulama sırasında okuma yaparken parmaklarıyla takip ettiği ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma yaptığı gözlenmiştir. Okurken kelimeleri hatalı heceleyerek ve sesleri uzatarak okuma yapmıştır. Örneğin, ‘baharda’ kelimesini ‘baa-haa-r-daa’, ‘gelmiş’ kelimesini ‘geeel-miiış’ şeklinde okumuştur. Okumaya karşı istekli olduğu görülmüş ve diğer sayfaya geçerken hikâyenin devamı için ‘bakalım burada Papuduk bir şey söylüyor ne diyor’ şeklinde sesli yorumlarda bulunarak okuma yapmıştır (23.09.2021 tarihli video kaydı).

Bu hafta kelime ekleme, kelime atlama, harf ekleme ve hecelerine yanlış ayırma hatalarını tekrarlamamış ancak ilk kez satır atlama hatası yapmıştır. Önceki hafta hecelerine ayırarak okuma yaparken bu hafta hecelerine ayırmadan kelimeyi tek seferde okuyabilmiştir. Çocuk noktalarda durmuş fakat virgül ve ünlem işaretlerine dikkat etmeden okuma yapmıştır. Alfabedeki bütün sesleri tanımaktadır fakat okurken çok heyecanlandığı için nefes almadan okuma yapmış bu yüzden sesleri yutmuştur. Çocuk kitapta geçen tavşan karakteri gibi vurgu ve tonlamalara dikkat edip ses tonunu değiştirerek okumuştur. Örneğin ‘Yine mi sen ufaklık!’ cümlesini okurken kitaptaki karakter gibi sesini yükselterek adeta karakteri canlandırma yaparak okumuştur (29.09.2021 tarihli video kaydı).

Veli, okuma yaparken çocuğu yaptığı hatalara, okuma hızına ve noktalamalara dikkat etmesi gerektiği konusunda uyarmıştır. Çocuk nefes almadan hızlı hızlı okuma yaptığı için veli örnek bir okuma yapınca çocuğun söylenenlere dikkat ederek daha sakin ve tane tane okumaya başladığı gözlenmiştir. Okuması daha anlaşılır ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptığı gözlenmiştir (24.09.2021 tarihli ev video kaydı).

Uygulamanın son haftasında hatalı okuduğu kelime sayısında ciddi azalmalar olmuştur. Öğrenci uygulamanın başında hızlı hızlı nefes almadan okurken evde veli, okulda araştırmacı tarafından sakin ve kelimeleri tane tane yutmadan okuması istendiğinden bu hafta daha anlaşılır ve kelimeleri doğru telaffuz ederek akıcı okuyabilmiştir. Öğrencinin okumaktan keyif aldığı ve her hafta okuma isteğinin artarak devam ettiği görülmüştür (22.10.2021 tarihli video kaydı).

Ö4'ün okuma beceri ve davranışlarındaki değişim

Uygulama öncesi Ö4 kodlu öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken atlama (harf-hece-kelime) hatası, ekleme (harf-hece-kelime) hatası, yanlış okuma, sesleri birbirine karıştırma (m ve n, b ve d), uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda verilmiştir.

“ağaçların” yerine “ağaçları”, “heyecanlıymış” yerine “heyecanlıymış” şeklinde harf atlama hataları yapmıştır. “kralın” yerine “kral” şeklinde hece atlama hataları yapmıştır. “maceralara” yerine “maceraylara”, “yerlerde” yerine “yerlerden” şeklinde harf ekleme hataları yapmıştır. “yürüdüğü” yerine “yürümüş” şeklinde yanlış okuma hataları yapmıştır. “kaplumbağaların” yerine “kaplumbağalarım”, “onun” yerine “omun” şeklinde okuyarak m ve n seslerini birbirine karıştırmıştır. “gibi” yerine “gidi”, “elbiseler” yerine “el-di-bi-se-ler” şeklinde okuyarak b ve d seslerini birbirine karıştırmıştır (30.09.2021 tarihli video kaydı).

Uygulama sırasında metni kalemle takip ederek okuma yapmıştır. Kelimeler hecelerine ayrılmış olarak altı çizili olunca daha kolay okuyabildiği, kendisi hecelerin altını çizerek okuyunca daha yavaş okuduğu gözlenmiştir. Hece ve sesleri birleştirirken zorluk yaşadığı için sesleri uzatarak okumuştur. Örneğin “merakla” kelimesini “mer-mera-merak-la”, “oysa” kelimesini “oy-sı-a-oysa” şeklinde okumuştur. Çocuk okuma yaparken oturduğu yerden öne-arkaya doğru sallanarak okuma yaptığı gözlenmiştir (30.09.2021 tarihli video kaydı).

Öğrencinin sıkıldığı ve yorulduğu zaman okuma hatalarında artışlar gözlenmiştir. Örneğin çocuk okumanın ne zaman biteceğini sormuş ve annesi çok az kaldığını söyleyerek okumaya devam etmişlerdir. Kısa süre sonra öğrenci “Bitmedi mi?” deyince annesi ile okumaya ara vermiş, dinlendikten sonra okumaya devam etmişlerdir. Annesi, arka sayfayı çevirirken bir sayfa atlamış ve çocuk “anne 15.sayfayı okumadım” diye uyarmıştır. Öğrenci dinlendikten sonra okuma yaparken dikkatini topladığı ve kitaba daha çok odaklandığı gözlenmiştir. Hatalı okuduğu yerlerde veli “hayır” şeklinde uyarılarda bulunarak düzeltmeleri çocuğun yapmasını istemiş okuyamadığı durumda ipuçları vererek çocuğun okumasına yardımcı olmuştur (11.10.2021 tarihli ev video kaydı).

Kitapta geçen tavşan karakterinin konuşmaları baloncuk içinde verilmiş olup (Neler oluyor?, Neden kaçyorsun?, Bu gürültüde ne?) çocuk okurken kendini tavşan yerine koyarak soru cümlesine uygun tonlama yaparak karşısındakine soru sorar şekilde okumuştur. Öğrenci okuma yaparken hatalı okuduğu anda kendisi fark edip müdahaleye gerek kalmadan düzeltmiştir (14.10.2021 tarihli video kaydı).

Öğrenci önceki hafta yaptığı okuma hatalarını tekrar etse de bu hafta daha az okuma hatası yapmıştır. Bu hafta ilk kez kelimeleri okumadan tahmin yoluyla hece veya kelime ekleme hatası yapmıştır. Yerine getirdiği kelimeler genelde cümleye uygun ve cümlemin akışını bozmayacak

şekilde olmuştur. Örneğin “Kasabaya doğru yürümüşler” yerine “Kasabaya doğru yürümeye başlamışlar” şeklindedir (20.10.2021 tarihli video kaydı).

Uygulamanın son haftasında öğrenci önceki haftalara göre daha hızlı ve akıcı bir okuma gerçekleştirmiştir. Çocuğun okuma sürecinde iyileşmelerin olduğu gözlenmiştir. Öğrenci ilk haftadan itibaren yavaş yavaş heceleyerek okuyor ve heceleme hatası yapıyordu. Bu hafta hiçbir heceleme hatası yapmadan ve b ve d seslerini karıştırmadan okumayı tamamlamıştır. Bu hafta okuma hızı artmış ancak uyarılmadığı takdirde yaptığı hataları fark etmemiş ve okumaya devam etmiştir. Öğrenci bu hafta bu hatayı sıkça tekrarlamış ve tekrar okunması istendiği takdirde hatasız okuma gerçekleştirmiştir. Örneğin “anlamamış” kelimesini “anlamış” diye okurken araştırmacı “anla” diye tekrar etmiş ve çocuk kelimeyi doğru okuyabilmiştir (29.10.2021 tarihli video kaydı).

Ö5’in okuma beceri ve davranışlarındaki değişim

Uygulama öncesi Ö1 kodlu öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken atlama (harf-hece-kelime) hatası, ekleme (harf-hece-kelime) hatası, yanlış okuma, sesleri birbirine karıştırma (m ve n), uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda verilmiştir.

“hayvanlara” yerine “hayvanlar” şeklinde harf atlama hataları yapmıştır. “ormanda” yerine “orman”, “tavşanlar” yerine “tavşan” şeklinde hece atlama hataları yapmıştır. “canlılar” yerine “canlılara”, “geldiğinde” yerine “geldiğinden” şeklinde harf ekleme hataları yapmıştır. “sonbahar” yerine “sonra”, “giderdin” yerine “gittin”, “yanında” yerine “yanına” şeklinde yanlış okuma hataları yapmıştır. “uçabilseydin” yerine “uçabilseydim” diye okuyarak m ve n harflerini birbirine karıştırmıştır. “Kafeste renk renk kuşlar varmış” yerine “Kafeste rengârenk kuşlar varmış” diye birbirine anlam olarak yakın bir kelime ekleyerek okumuştur (24.09.2021 tarihli video kaydı).

Uygulama sırasında çocuk içinden mırıldanarak sesleri birleştirip heceleri, heceleri birleştirip kelimeyi tek seferde sesli okuduğu gözlenmiştir. Okuma ve kelime tanıma hızı düşük olduğu için heceleri hemen birleştirip okuyamadığından duraklayarak okumuştur. Hece sayısı fazla olan kelimelerde daha uzun süre duraklama yapmıştır. Kelimeleri doğru okuyup okumadığından emin olmadığı için tereddüt edip okuyarak çekimser davrandığı gözlenmiştir (30.09.2021 tarihli video kaydı).

Çocuğun okuma motivasyonunun yüksek ve odaklanarak okuma yaptığı gözlenmiştir. Çocuk kendi içinde heceledikten sonra kelimeyi tek seferde okuduğu için hata oranı düşüktür. Çocuk kendi hatalarının çoğunu kendisi fark edip düzeltme yaparak okuduğu için veli çocuğun okumasını dikkatli takip etmemiş ve bu yüzden hatalı okuduğu yerlerde uyarıda bulunmamıştır (11.10.2021 tarihli ev video kaydı).

Uygulamanın son haftasında öğrenci yine duraksayarak okuma yapmıştır. Dudak hareketleriyle içinden sesleri-heceleri birleştirerek okuma yapmıştır. Kendi içinde hatalı okuduğunu fark edince duraklama süresi uzamış ve hatasını düzelterek okuma yapmıştır. Bu yüzden sesli okuduğu hatalı kelime sayısının düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak hızlı okumaya çalışınca hatalı okumakta ve yanlışlarını da fark etmediği gözlenmiştir. Parmağıyla takip ederek kitaptaki kelimelerin altına çizip hecelerine ayırarak okuma yapmıştır. Öğrenci uygulama boyunca okuma yaparken kaldığı yerden okumaya devam etmeyip bir önceki okuduğu kelimeyi de tekrar ederek ikisini birlikte okuyarak devam etmiştir (21.10.2021 tarihli video kaydı).

Ö6'nın okuma beceri ve davranışlarındaki değişim

Uygulama öncesi Ö6 kodlu öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken atlama (harf-hece-kelime) hatası, ekleme (harf-hece-kelime) hatası, yanlış okuma, sesleri birbirine karıştırma (b ve d, s ve z), uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin en sık yaptığı okuma hatasının kelime ekleme hatası olduğu görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda verilmiştir.

“toplar” yerine “toplarlar”, “toplarmış” yerine “toplarlarmış” şeklinde hece ekleme hataları yapmıştır. “meşe palamudu” yerine “bol meşe palamudu” şeklinde kelime ekleme hataları yapmıştır. “kalbi” yerine “kalb”, “memnun” yerine “memun” şeklinde harf atlama hataları yapmıştır. “esas” yerine “ise”, “hepsi” yerine “herkes” şeklinde yanlış okuma hataları yapmıştır. “herkese” yerine “herkeze” diye okuyarak “s” ve “z” seslerini birbirine karıştırmıştır (28.09.2021 tarihli video kaydı).

Uygulama sırasında öğrencinin sesleri birleştirip hece oluşturmakta zorlandığı ve sesleri uzatarak okuma yaptığı gözlenmiştir. Örneğin “ormanda” kelimesini “orrr-or-ma-orrr-rr-orrr-mm-or-ma-nn-dı-a”, “tavşanlar” kelimesini “tı-a-taav-t-av-tav-tavş-anlar” şeklinde sesleri uzatarak hem de hatalı heceleyerek okumuştur. Çocuk okuduklarının doğruluğundan emin olmadığı için tereddüt edip duraksayarak okuduğu ve çekimser davrandığı gözlenmiştir. Örneğin “gömerlermiş” kelimesini okurken “gömer” diye okuyup beklemektedir. Okulda araştırmacı, evde veli okuma çalışması yaparken “evet, doğru okuyorsun, devam et” şeklinde dönütler verdikten sonra kelimenin tamamını okuduğu gözlenmiştir. Çocuk uyarılmadığı sürece kendi yaptığı okuma hatalarını farkında olmamıştır. Okuyamadığı kelimelerin yerine tahminde bulunarak metnin anlamını bozmayacak şekilde kelimeler eklediği ve kelimelerin sırasını yer değiştirerek okuduğu gözlenmiştir. Örneğin; “keşke bende uçabilsem” yerine “bende keşke uçabilsem”, “tüm hayvanların dikkatini çekiyormuş” yerine “tüm hayvanları şaşırttı”, “yürüyerek annesini aramaya koyulmuş” yerine “yürüyerek annesini aramaya başlamış”. Örneğin üç heceli kelimelerde ilk iki heceyi birleştirip üçüncü heceyi de okuduktan sonra kelimenin tamamını okurken farklı bir kelime söylediği gözlenmiştir (28.09.2021 tarihli video kaydı).

Öğrenci ilk kez bu hafta kendi yaptığı bazı okuma hatalarını farkına varmış ve düzeltmiştir. Bu hafta çocuk heceleri birleştirdikten sonra kelimeyi tek seferde doğru okuyabilmiş ancak yine sesleri uzatarak okumuştur. Hatalı okuma sayısının azaldığı ve çocuğun okuma isteğinin her hafta arttığı gözlenmiştir (15.10.2021 tarihli video kaydı).

Veli “doğru gidiyorsun, devam et” gibi sözler söyleyerek çocuğu okumaya devam etmesi için motive ettiği gözlenmiş ve okumakta zorlandığı kelimelerde ipuçları vermiştir. Çocuğun hatalı veya hiç okuyamadığı durumlarda veli kendisi okuyarak kelimeyi çocuğa tekrar ettirmiş ve hata yaptığı yerleri söylemiştir. Bazen de veli kelimenin ilk hecesini okuduktan sonra devamını öğrenci hatasız bir şekilde okuyabilmiştir. Çocuk okurken yaptığı hataları fark ettiğinde hatasını düzelterek okumuştur. Okuma sessiz ve sakin bir ortamda yapılmıştır. Öğrencinin önceki haftaya göre okuma hızında artış gözlenmiş ve kelimeleri okurken önceki haftalara göre daha kısa süre duraklamalar yapmıştır (22.10.2021 tarihli ev video kaydı).

Uygulamanın son haftasında öğrencinin heceleri birleştirme hızında artış ve kelimeleri tek seferde hızlıca birleştirip okuyabildiği gözlenmiştir. Öğrenci okuma yaparken duraklama yapmamış ve cümlelerin sonundaki noktalara dikkat ederek okuma yapmıştır. Çocuk okuma yaparken yorulunca okuma hatalarında artış gözlenmiştir. Okuma yaparken bazen nerede kaldığını unutarak “ben nerede kalmıştım” diye sormuştur. “sonraki” kelimesini “soraki” şeklinde hatalı okuyarak sıradaki kelime olan “gösteride” kelimesini doğru okuduğu ve önceki kelimeyle birleştirdince “sonraki gösteride” şeklinde ilk yaptığı hatayı düzelterek okumuştur. Genel olarak ilk kelimeyi hatalı okuyup yanındaki kelimeyi de okuduktan sonra ikisini tekrar beraber okuyunca ilk kelimeyi de doğru okuyabildiği gözlenmiştir. Öğrencinin ilk haftalara göre daha akıcı ve özgüvenli okuma yaptığı aynı zamanda da okuma isteğinin arttığı gözlenmiştir (28.10.2021 tarihli video kaydı).

5.3 Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi “Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılan ailelerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak amacıyla ailelerin görüşleri velinin okumaya ilişkin bakış açısı, veli ve çocuğun okuma sırasındaki etkileşimi, okuma becerisinin akademik başarıyla ilişkisi, süreçteki değişim ve süreklilik başlıkları altında sunulmuştur. Bu başlıklar şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen başlıklar

Velinin Okumaya İlişkin Bakış Açısı

Velilerin okumanın kişinin hayatını devam ettirebilmesi için gerekli becerilerden biri olduğu bilincinde olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çocuklarının okuma becerilerinin gelişimini destekledikleri ve okumaya ilişkin olumlu bir tutum gösterdikleri düşüncesinde olduklarını söylemek mümkündür. Bu duruma ilişkin veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

‘‘Kitap okumak iyi bir alışkanlıktır, bende okul zamanlarımda okuyordum, çocuklarımda da devam etmesini istiyorum. Kitap okudukça dili geliştiriyor okuması geliyor. Benim üniversitedeki kardeşim Ö1’ e ara ara okuma yaptırıyordu, daha iyiydi kardeşim gidince Ö1 gerilemeye başladı’’. (V1 kodlu veli)

‘‘Okumayı öğrenemezse ne yaptığını bilemez mesela bir adres sorsa, hastaneye gidecek olsa nereye gideceğini bilemez. Okumak yaşamımızı kolaylaştırır’’. (V2 kodlu veli)

‘‘Kişinin kendisini geliştirmesi açısından iyidir insana katkı sağlar ama okuması yoksa hiçbir şeyi yapamaz. Kendini güzel ifade edebilir en azından bilgi hazinesi gelişir iyi bir okur olmak daha çok okumaktan geçer. Ö3’ ün kendi ayakları üzerinde durması için okuması şart. Şu an EBA bile uzaktan eğitimde son zamanlarda gördüğümüz en iyi uygulama. Bizim zamanımıza göre şu an ki zaman çok iyi tabii öğrenciler bunun farkına varırlarsa’’. (V3 kodlu veli)

‘‘Kendi ayakları üzerinde durmalarını, kendi işlerinin olmasını ve kimseye minnet etmemeleri için çocuklarımda okumasını istiyorum. İyi bir okuyucu olmasının ailesine ve kendisine ve çevresine faydası olur okumazsa köy işleri yapacak okuyup öğretmen olsa bir sürü öğrenci yetiştirecek veya doktor olsa bir sürü hastaları iyileştirecek’’. (V4 kodlu veli)

‘‘Okuma geliştirici ve bilgilendiricidir. Kişiyi ve hayal dünyasını geliştirir. Hayatında zorlanmazsın yaşam kolaylaşır’’. (V5 kodlu veli)

‘‘Kültürel ve bilimsel anlamda daha zeki güzel düşünceler için, okuma yapılmalıdır. Başarılı olsunlar istiyorum çünkü bizim köyde kızları okutma taraftarı değil ama ben kendilerini köyden kurtarsınlar istiyorum. Diğer kızım matematik öğretmenliği okuyor ben her zaman onların arkasındayım’’. (V6 kodlu veli)

Veli ve Çocuğun Okuma Sırasındaki Etkileşimi

Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılmadan önce, bazı veliler çocukları ile evde okuma etkinlikleri yaparken bazı veliler çocukla birlikte okuma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Yaptıkları okumalar hakkında konuştuklarını ve nasıl okumalar gerçekleştirdiklerini, okuma yaparken nelere dikkat ettiklerini açıklamışlardır. Bu durumu ilişkin veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Devamlı evde olmadığım için bazen okuma yapabiliyoruz. Türkçe veya Hayat Bilgisi kitabından rastgele bir sayfa açarak oku diyorum okuyor ve yanlışları olunca düzeltiyorum. Bazen kelimeleri yutuyor o kelimeyi tekrar okumasını istiyorum. Okuma yaparken düzgün okumasına, kelimeleri yutmamasına örneğin hecelerken kalmış kelimesini heceleyerek okuyor fakat sonunda birleştiremiyor sadecemiş diye seslendiriyor. Arkadaşlarının gerisinde kalmamasını ve kendini geliştirmesi gerektiğini söylüyorum”. (V1 kodlu veli)

“Beraber okuma yapıyoruz. Önce hecelemesini istiyorum sonra kelimeyi okutuyorum. Yanlış okuduğunda yardımcı olup düzeltiyorum. Sorular soruyorum. Hikâyede geçen kişinin adı nedir ne yaptı diye yanlış cevapladığında da düzeltiyorum”. (V2 kodlu veli)

“Birlikte okuma yapmıyoruz ama hikâye ile ilgili sorular soruyorum. Metnin ana düşüncesini anlayabiliyor mu diye kitabı okurken kelimeler aklına gelmiyor o yüzden okuduğu kelimeleri çok tekrar etmesi gerekiyor unutuyor. Anlama konusunda biraz iyi ama çabuk unutuyor. Yazım yanlışları olan yerlere dikkat ediyor mu ya da nokta, virgül olan yerlerde duruyor mu, sorulmak istenen soruları, okuduğu cümleleri anlıyor mu bunlara bakıyorum. Tabi öğrencinin de kendini geliştirmesi lazım. Kendine ait bir odası olmadığı için okuma yaparken boş bir odaya gider bazen de oturma odasında televizyonu kapatırız”. (V3 kodlu veli)

“Beraber okuma yapıyoruz ama uzun süreli değil. O okuyor ben dinliyorum, yanlış okuduğu yerleri söylüyorum. Metin veya hikâye kitabı okuduğunda anlayabiliyor mu, örneğin hikâyede ne anlatılıyor gibi sorular soruyorum. Nokta, virgül, soru işareti var burada deyip dikkat etmesi gerektiğini söylüyorum. Kelimeleri eksik okuyup okumadığına bakıyorum”. (V4 kodlu veli)

“Birlikte okuma yapıyoruz şöyle, önce o okuyor ben dinliyorum hatalarını düzeltiyorum. Noktalama işaretlerine dikkat ediyoruz. Bittikten sonra ben özet geçiyorum sonra da ondan özet geçmesini istiyorum, aklında kalanları anlatıyor”. (V5 kodlu veli)

“Kendim okuma yapıyorum, çocuğu çağırıyorum birkaç gündür okuma yapmaya gelmiyor. Okuma isteği çok yok çabuk sıkılıyor, bence okumaktan hoşlanmıyor. Birlikte okuma yaptığımızda ders kitabından önce heceleyerek okutuyorum sonra birleştiriyorum, yanlış okuduğu zaman düzeltiriyorum. Aynı cümleyi bazen 9- 10 kez hızlanana kadar tekrar okutuyorum. Sadece doğru okumasına bakıyorum hikâyeye ilgili soru sormuyorum benim pek zamanım yok”. (V6 kodlu veli)

Elde edilen bulgular doğrultusunda velilerin okuma çalışmasına katılmadan önce çocuklarıyla düzenli ve etkili bir okuma çalışması gerçekleştirmedikleri söylenebilmektedir. Veliler düzenli okuma gerçekleştirmediklerinin sebebini yeterli vakitlerinin olmayışı ve iş yoğunluğundan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Veliler çocuklarının okumada zorluk yaşamalarından ötürü çabuk sıkıldıklarını ve okuma yaptıkları süreçte çocuğun yaptığı okuma hatalarına yönelik dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir.

Okuma Becerisinin Akademik Başarıyla İlişkisi

Bazı veliler okuma becerisinin çocuğun akademik başarısına olumlu bir katkısı olacağı görüşünde bulunurken bazı veliler olumlu bir etkisinin olmayacağı görüşünde bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıda örneklerle verilmiştir:

“Olumlu olacağını düşünüyorum. Sınavlarda zorluk çekmez çünkü sürekli heceleyerek okuduğu için zaman kaybediyor ve okuduğunu da anlamıyor”. (V1 kodlu veli)

“Olumlu olduğunu düşünüyorum. Hikâye okuduktan sonra artık matematik probleminde toplama mı çıkarma mı diye sürekli birilerine sormaz”. (V2 kodlu veli)

“Çok değil, düşünmüyorum. Matematik deseniz tamam bütün hepsini kapsar da okuma o kadar değil. İllaki faydası vardır ama matematiğin mantığını yaparsa bütün hayatına aktarabilir”. (V3 kodlu veli)

“Evet, faydalı olacağını düşünüyorum. Matematik dersinde soruyu okuyamazsa cevabı bulamaz. Soruyu okuyabiliyorsa soruyu çözer”. (V4 kodlu veli)

“Evet, olumlu olur, hocanın söylediğini anında anlar. Arkadaşlarından önce cevap verir başarılı olur”. (V5 kodlu veli)

“Tabii doğru bir okuma gerçekleştirirse diğer derslerinde de başarılı olur”. (V6 kodlu veli)

Süreçteki Değişim

Tablo 6. Eşli Okuma Uygulamaları Sonrası Veli Görüşleri

Sorular	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Eşli okuma sonrası çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler oldu mu?	Okuduğunu anlama ve okuma hızı arttı.	Hikâyede anlatılanları kavrayabildiği için okuma isteği arttı.	Okuduğunu anlayıp yorum yapıyor.	Konuşurken daha uzun cümleler kurmaya başladı.	Yanıt yok	Eve gelir gelmez kitaplarını çıkarıp okuma yapmak istiyor.
Bundan sonra eşli okuma yapmayı düşünür müsünüz?	Evet, öğretmenler eşliğinde yapmak isterim.	Evet, çünkü faydalı olduğunu düşünüyorum.	Evet, çünkü önceki ve sonraki süreçte fark olduğundan gelişim gösterdiğini düşünüyorum.	Evet, hatta bütün öğrenci ve veliler yapsa çok daha güzel olur.	Yanıt yok	Evet, birinci sınıfa giden oğlumla da yapmayı düşünüyorum.

Veliler, eşli okuma sonrası çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler oldu mu sorusuna ilişkin olarak çocuklarının okuma becerilerindeki gelişmeleri; hızlı okuma, sorulara doğru cevap verebilme, okuma isteğinde artış, anlama becerilerinde ilerleme, akıcı okuma

yeteneğinde iyileşme ve düzenli cümle kurma gibi olumlu yönlerle gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, eşli okuma uygulamalarının çocukların okuma isteğini artırdığı, beraber okuma yapmanın daha keyifli hâle geldiği, hatalarının azaldığı ve çocukların öğrenmeye olan ilgisinin arttığı belirtilmiştir. Bu soruya ilişkin veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

‘‘Okuması gelişti daha hızlı okumaya başladı. Mesela okurken dakika tutuyordum kelimeleri artık daha hızlı okuyabildiğini fark ettim. Soru sorduğum zaman kitaptaki yerini dahi göstererek cevaplıyor. Okumaya karşı isteği arttı. Önceden satır atlıyordu bilmediği yerlerde kendine göre eklemeler yapıyordu artık onları yavaş yavaş düşürmeye başladı. Okuduğunu anlama ve hızlı okumada gelişmeler oldu. Kendi okuduğunu artık anlayabiliyor’’. (V1 kodlu veli)

‘‘Hikâyedeki olayları kavrayabildiği için okuma isteği arttı. Yanlışlarını farkına vardı ve artık daha akıcı bir şekilde okumaya başladı. Artık duraklamadan okuyabiliyor ve çok hecelemiyor, noktalama işaretlerine dikkat ediyor, okuduğunu anlayabiliyor. Çocuk dergileri oluyor onlardan istiyor ve bana kitap al diyor. Beraber okuma yapınca daha keyifli oldu önceden tek başına okurken sıkılıyordu’’. (V2 kodlu veli)

‘‘Okuduğunu anlayıp anlamadığını öğrenmek için soru sorduğumda kendince fikirlerini söyleyip artık yorumlayabiliyor. Tabi annesi ve ben ikimizde ilgilendiğimiz için biz olmadan da artık kendisi okumaya gayret ediyor. Zaten okumayı seviyordu tek başına da okurdu o istek olmasa bizim çok da yapacağımız bir şey yok. Bazen hızlı okurken kelimeyi sanki yanlış görüyor sonra kendisi fark ederek düzeltip doğrusunu okuyor. Daha önceki öğretmenler geçici olduğundan çocuğun eksikleri üzerine düşmediler’’. (V3 kodlu veli)

‘‘Okuma gelişimi ilerledi. Nokta ve virgüllerde durmayı öğrendi. Öncesinde okuma yaparken zorlanıyordu ama eşli okuma sonrası okuması gelişti. Okuma isteği arttı hatta artık ben söylemeden kendisi okumak istiyor. Her açıdan gelişimi ilerledi daha uzun cümleler kurmaya başladı önceden kelimeleri yarım bırakıyordu. Şimdi düzenli olarak tam bir cümle kurabiliyor. Takip ettiğimiz için okumasının ilerlediğini mesela hafta içi pazartesten cumaya kadar bile fark oluyordu. Önceden kitabı yarım saatte okuyordu bu uygulamadan sonra 15 dakikaya indi ve anlaması da iyi oldu. Daha önce ödev için okuma yaptırıyordum bittikten sonra yaptırmıyordum. Ama bu uygulamadan sonra hem okuma becerisi hem de anlama açısından daha iyi oldu’’. (V4 kodlu veli)

‘‘Papuduk kitabı etkili oldu ve okumasına bende çok yardımcı oldum. Eve geldiğinde hemen kitabı çıkarıp bunları okuyacağız sende okuyacaksın diye söylüyor. Önceden okuma yaparken sıkılıyor ofluyordu şu an da hemen okumasını yapmak istiyor. Kendisi okurken yine yavaş okuyor ama ben yanında olunca mutlaka doğru şekilde okuyor. Önceden yaptığı okuma hatalarını artık yapmıyor, önceleri veli kelimesini okurken v sesini çok uzatıp sonra e diyordu şu an sesleri uzatmadan okuyabiliyor’’. (V6 kodlu veli)

Sürdürülebilirlik

Veliler, “Bundan sonra da eşli okuma yapmayı düşünür müsünüz?” sorusuna öğretmen destekli eşli okuma çalışmalarına olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ve gelecekte de bu tür etkinliklere devam etmeyi düşündüklerini ifade eden yanıtlar vermiştir. Bu soruya ilişkin veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenler yaparsa neden olmasın. Öğretmen desteği olsa mesela veliler çalışıyor benim gibi devamlı takip edemiyoruz çocuğu okuldan geldiğinde, öğretmen okulda çocuğa sorduğunda çocuklarda mecburi gibi öğretmen soru soracak algısı oluşuyor. Öğretmen desteği olunca daha faydalı oluyor”. (V1 kodlu veli)

“Evet devam ederiz tabi ki faydalı olduğunu düşünüyorum”. (V2 kodlu veli)

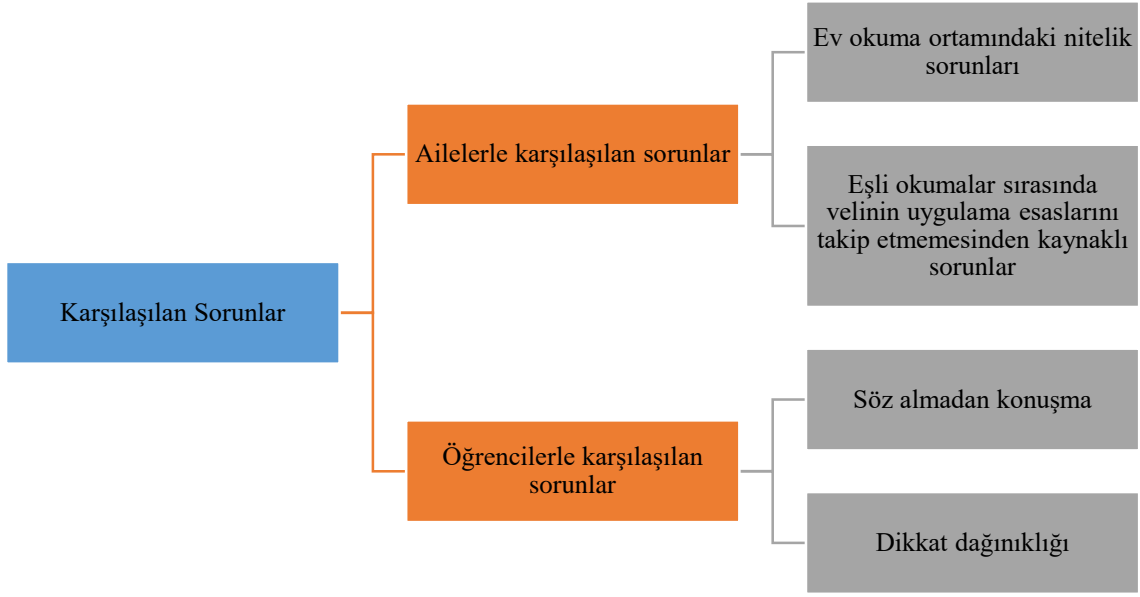
“Evet, düşünürüm çünkü önceki ve sonraki süreçte fark olduğundan gelişim gösterdiğini düşünüyorum”. (V3 kodlu veli)

“Düşünüyorum, hatta bütün öğrenci ve veliler bunu yapsa çok daha güzel olur. Bana ihtiyaç duymadan kendisi okuma yapabiliyor ve kendisi okumak istiyor. Bu çalışmaya katıldığım için çok memnunum hatta onun sayesinde benim de okumam ilerledi... Bana daha çok bağlandı.”. (V4 kodlu veli)

“Yine işimin olmadığı zamanlara denk gelirse tabi ki isterim. Bizim pamuk işlerimiz başlayınca ilgilenemiyorum şu an birinci .sınıfta oğlum var onunla da yapmayı düşünüyorum”. (V6 kodlu veli)

5.4 Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi “Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmaları yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap aramak amacıyla araştırmacı tarafından video kayıtları ve araştırmacı günlüğünden analizler yapılarak karşılaşılan sorunlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir. Bulgular “Ailelerle karşılaşılan sorunlar” ve “Öğrencilerle karşılaşılan sorunlar” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.



Şekil 5. Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmaları yürütülürken karşılaşılan sorunlar

5.4.1 Ailelerle Karşılaşılan Sorunlar

5.4.1.1 Ev ortamındaki nitelik sorunları.

Ailelerle evde yapılan okuma çalışmalarında çocuğun kendine ait bir odasının olmaması sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Çocuk okuma esnasında sessiz bir ortama ihtiyaç duyarken dışarıdan gelen televizyon sesleri, çocuk ağlama sesleri, konuşma sesleri dikkat dağınıklığına neden olduğu gözlenmiştir. Bu duruma örnek olarak ebeveyn ve öğrenci arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Arkadan bir ses "Aaaaa, anne" diye yüksek bir sesle bir anda bağırdı (ağlama sesi, çay kaşığı sesleri, televizyon sesleri)

V4: Oğlum sessiz ol abin okuma yapıyor.

Biraz zaman sonra yine çocuk çok şiddetli bağırdı, bu durum zaman zaman tekrar etmiştir.

V4: Oğlum sus. (Ö4'ün 11.10.2021 tarihli ev video kaydı)

Çocuğun evde kullanabileceği masa ve sandalye gibi eşyaların bulunmaması çocuğun okuma yaparken oturuş pozisyonunda bazen yere uzanarak okuma yapmasına sebep olmuştur. Çocuğun rahatlıkla okuma yapabileceği bir alanın olmaması bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum çocuğun uyku haline bürünüp dikkatinin dağılmasına ve

hikâyeden kopmasına neden olmuştur. Veli ve öğrenci arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

V4: Düzgün otur.

Ö4: Kaç dakika kaldı?

V4: Daha var oku sen. Yaklaş biraz kitaba, eğil daha iyi görürsün. (Ö4 ' ün 24.09.2021 tarihli ev video kaydı)

5.4.1.2 Eşli okumalar sırasında velinin uygulama esaslarını takip etmemesinden kaynaklı sorunlar.

Ebeveynler çocukların okuma yaparken yaptığı hatalara bazen zamanında müdahalede bulunamamıştır. Bunun nedeni velinin okuma esnasında, çocuğun okumasını dikkatli takip etmemesinden kaynaklanmıştır. Bazı veliler noktalama işaretleri konusunda çocukları uyardıktan okuma çalışmalarına devam etmişlerdir. Çocuk hatalı okuma yaptığı anda ise hatasını düzeltmesine fırsat vermeden veli doğru kelimeyi seslendirmiştir.

Veli, eve misafir gelmesi veya tarlada işlerinin olması gibi farklı sebeplerden dolayı okumayı planlanan zamanın dışında o hafta içinde başka bir gün yapmak istemiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (AG. 02.10.2021)

Veli, çocukla okuma yapması gereken gün eve misafir geleceği için okuma etkinliğini yarın yapmak istediğini ve telafi edeceğini söyledi.

5.4.2 Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar

Etkinliklerin yürütülmesi aşamasında öğrencilerle karşılaşılan sorunlar söz almadan konuşma ve dikkat dağınıklığı şeklinde ifade edilebilir. Bu durum bazı öğrencilerin söz almadan konuştukları için bu davranışın sınıfta kargaşaya neden olması, sesli okuma yapan öğrenciyi bazı öğrencilerin dinlememesi ve takip etmeyerek okumaya odaklanamaması şeklinde gözlenmiştir.

Bazı öğrenciler söz almadan konuştukları için sınıfta kargaşa ve gürültüye neden olmuştur. Söz alarak konuşan öğrenciler bu durumdan rahatsız olmuştur. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (AG.24.09.2021):

Metinle ilgili sorular sorulduğunda söz hakkı verilen öğrenci dışında diğer öğrenciler söz almadan konuşuyorlardı. Öğrenciler kendi aralarında konuyla ilgili yaşadıkları anılarını söz almadan birbirlerine anlattıkları için söz alan öğrenciyi duymakta zorluk yaşadım.

Sınıfta yapılan okuma çalışmasında sesli okuma yapan öğrenciyi, bazı öğrencilerin dinlememesi, takip etmemesi ve okumaya odaklanamaması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (AG., 01.10.2021):

Bazı öğrenciler okuma sürecinde sıkılıyor ve metni takip etmiyorlardı. Sayfaları önceden çevirerek ileri sayfalara geçiyorlardı. Bazı öğrenciler ise metni takip etmeyerek sadece dinliyorlardı. Bende öğrencileri her seferinde uyarmak durumunda kalıyordum.

Bir sonraki derste araştırmacı bu sorunu çözmek hem de öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla okuma öncesi öğrencilere kek ikramında bulunmuş ve bunu ara ara tekrar etmiştir. Hikâye kitabı bitirildiğinde tasarlanan materyaller sonrasında öğrencilere araştırmacı tarafından kalem hediye edilmiştir. Bu sorun Geçerlik Komite Toplantısı'nda komite üyeleriyle de görüşülmüştür. Okuma sürecini daha etkileşimli hâle getirebilmek için komite üyeleri okuma etkinliklerinin yerde minderler eşliğinde yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Öğrencilerin zamanla derse odaklanamama ve dikkat dağınıklığının büyük oranda ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ev ortamında öğrencilerin kendine ait odalarının olmaması ve buna bağlı olarak oturma odasında okuma yapmaları durumunda çeşitli uyaranlara maruz kalarak çocukların okuma esnasında dikkatlerinin dağılmasına ve okuma hatası yapmalarına neden olduğu söylenebilir. Veliler bazen çocuğun okumasını dikkatli takip etmediğinden çocukların okurken yaptığı hatalara müdahalede bulunamamışlardır. Bazı durumlarda ise veliler çocuğun hatasını düzeltmesine fırsat vermeden kelimenin doğrusunu seslendirmiştir. Bazı veliler çeşitli sebepler nedeniyle eylem planlarında belirlenen günlerin dışına çıkmak isteyerek okuma çalışmalarını farklı bir gün yapmak istediklerini belirtmiş ve araştırmacı planlanan zamanın dışına çıkma sorunuyla karşı karşıya kalmıştır. Öğrenciler sınıfta yapılan okuma çalışmalarında söz almadan konuştukları için gürültüye sebebiyet vermişlerdir. Bazı öğrencilerin sesli okuma yapan öğrenciyi dinlemeyip takip etmedikleri ve odaklanma sorunları yaşadıkları görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin okuma ortamında değişikliğe gidilerek okuma çalışmalarının minderler eşliğinde yapılması ve öğrencilere ara ara yiyecek ikramı, kalem şeklinde motivasyon amaçlı ödülleri verilerek öğrencilerin motive edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların literatürde yapılan çalışmaların sonuçları ile tartışılması yer almaktadır.

Araştırma sonucunda, uygulama süreci sonrasında öğrencilerin okuma düzeyinde önemli değişiklikler olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı artmıştır. Ayrıca tüm öğrencilerin hatalı okunan kelime sayısında düşüş olmakla birlikte hece atlama, harf atlama kelime atlama, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, yanlış heceleme, hatalı okuma ve duraklayarak okuma gibi sorunlarda da azalma olduğu gözlenmiştir. Tüm öğrenciler endişe düzeyinde başladıkları uygulama sürecini öğretim düzeyinde tamamladıkları görülmüştür. Bu durumda öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma modelinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası değerlendirme verilerine ilişkin sonuçlara bakıldığında uygulama ile öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde, bir dakikada okudukları kelime sayılarında ve okuma hatalarının azalmasında olumlu yönde gelişmeler meydana gelmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuma düzeyleri “endişe düzeyinden öğretim düzeyine” yükselmiştir. Bu konuda yapılmış olan araştırmalar (Urul, 2023; Demirtaş, 2022; Yılmaz ve Kadan, 2019; Uzunkol, 2013) incelendiğinde çeşitli akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerilerini geliştirdiği ve olumlu etkisi olduğu birçok çalışma ile ortaya konulmuştur. Urul (2023) yapmış olduğu çalışmada eşli okuma yönteminin tek başına okuma güçlüğü gidermedeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda eşli okumanın öğrencilerin okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama düzeyinde gelişme ve okuma seviyelerinde artış gözlemlenmiştir. Yılmaz ve Kadan (2019) yaptıkları çalışmada eşli okuma yöntemiyle okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Uygulama sonucunda öğrencinin okuması düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeye çıktığı gözlenmiştir. Uzunkol (2013) çalışmasını ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hatalarının giderilmesi için bütüncül tek durum deseninde yürütmüştür. Uygulama sürecinde eşli okuma, koro okuma, tekrarlı okuma, eko okuma, paylaşarak okuma yöntemlerini kullanmış ve endişe düzeyinde olan okuma düzeyinin araştırma sonucunda öğretim düzeyine yükseldiğini gözlemlenmiştir. Keskin (2012) yaptığı çalışmada ilkökul

dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış okuma, eşli okuma ve koro okuma yöntemlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda eşli okuma yönteminin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Demirtaş (2022) yapmış olduğu çalışmada okuma sorunu yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için prozodi öğretiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada eşli okuma, yankılayıcı okuma, tekrarlı okuma yöntemlerinden yararlanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama becerisi ve prozodik okuma becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlarla araştırmadan elde edilen okuma hızındaki artış ve okuma seviyesindeki artış ile okuma hatalarında azalma görülmesi sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. İlgili araştırmalar (Sert, 2019; Young, Mohr ve Rasinski 2015; Smith, 2011; Roundy ve Roundy, 2009; Ashley,2008) incelendiğinde okuma ve okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin eşli okuma, tekrarlı okuma, etkileşimli okuma, koro okuma, nörolojik etki metodu ile okuma becerilerinin geliştirilebileceği görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin uygulama süreci içindeki gelişimlerine ilişkin olarak öğrencilerin ilk haftada yaptığı okuma hatalarını sonraki haftalarda yapmadığı görülürken bazı okuma hatalarını ise yineledikleri fakat hata yapılan kelime sayısının oldukça azaldığı gözlenmiştir. Kelime tanıma becerilerinin geliştiği, okuma hatalarının azaldığı ve daha hızlı okuyabildikleri gözlenmiştir. Aşıkcan (2019) ve Yılmaz (2006) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış ve ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik akıcı okuma stratejilerini kullanarak öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının ve prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Akyol ve Ketenoglu-Kayabaşı (2018) okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıfa giden bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilerek 30 saatlik bir okuma programı hazırlamışlardır. Tekrarlı ve eşli okuma yöntemi kullanılan çalışma sonucunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. İşler ve Ekber-Şahin (2016) okuma güçlüğü yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüne giderilmesi için paragrafin önceden dinlenmesi ve eşli okuma stratejisini kullanarak öğrencinin okuma ve

okuduğunu anlama sorunlarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Akyol ve Kodan (2016) okuma sorunları yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmek için eşli, tekrarlayıcı, yankılayıcı ve bağımsız okuma yöntemlerini kullanmışlardır. 45 ders saati süresince uygulanan okuma programı sonucunda öğrencinin kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde gelişmeler gözlenmiştir. Lam, Chow-Yeung, Wong, Lau ve Tse (2013) yaptıkları araştırmada 4-7 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerine yedi hafta boyunca 12 oturumdan oluşan okul temelli eşli okuma eğitimi vermişlerdir. Ebeveynlerden her hafta çocuklarıyla en az dört kez eşli okuma yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilere göre uygulamaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve kelime tanımada daha iyi performans gösterdikleri gözlenmiştir. Uygulama sonucunda ebeveynler çocukların okuma konusunda daha yetkin ve motive olduklarını belirtmişlerdir. Rasinski (1994) çalışmasında çocukların okuma becerilerinin gelişimi için kanıtlanmış, etkili yöntemleri içeren, ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı olarak ebeveynlere yönelik ebeveyn katılım programı hazırlamıştır. Programda çocukların zamanla kendi kendine okuma yapabilecek düzeye gelmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda tasarlanan program çocukların kelime tanıma ve akıcı okuma becerilerine olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bu bağlamda okuma becerilerinde ilerleme kaydedilmesi bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca metni okurken parmakla takip eden Ö2, Ö3 ve Ö5 kodlu öğrencilerin uygulama süreci sonunda sadece zorlandığı kelimeleri okurken parmakla takip ettiği gözlenmiştir.

Uygulanan program bazı öğrencilerde okuma hatalarını gidermede etkili iken bazı öğrencilerde beklenen etki gözlenmemiştir. Bunun nedenini ebeveynlerin çocukla birlikte evde yaptıkları okumaların farklılaşması ve eşli okuma eğitiminde ailelerle paylaşılan uygulama esaslarına uyulmamasıyla açıklanabilir. (Altınkaynak, 2019). Evde yapılan eşli okumalar sırasında ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin farklı olması ve çocuğun yaptığı okuma hatalarına doğru müdahale etme durumları öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimlerinin birbirinden farklı olmasına neden olmuştur. En fazla gelişim gösteren Ö4 ve Ö6 kodlu öğrenciler olmuştur. Bunun sebepleri ebeveynlerin evde yapılan okumalar esnasında çocuğa anında dönüt ve düzeltmelerde bulunmaları, okuma yaptıkları odanın sessiz ve çeşitli uyaranlardan uzak bir ortam olması, çocukla yaptıkları okumaya verdikleri önem, okumaları aksatmadan düzenli olarak yapmaları, ebeveynlerin göstermiş olduğu özen ve çaba neticesinde çocuklarında o oranda okumalarının gelişim gösterdiği söylenebilir. Scarborough ve Dobrich (1994) ebeveynlerin çocuklarıyla günün belirli

saatlerinde düzenli olarak 15-30 dakikalık okumalar yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Akt.Yurtseven, 2011). Ayrıca Bus ve Van Ljzendoorn (1991) yaptıkları çalışmada çocuklarıyla daha fazla okuma yapan annelerin çocuklarının okumaya daha odaklı olduklarını tespit etmişlerdir. Justice ve Kaderavek (2002) paylaşımlı kitap okuma sürecinde çocuğun katılımını arttırmak için dil becerileri ve ilgilerinin dikkate alınması gerektiğini savunmuşlardır. Bazı veliler öğrenciye ipuçları vermeden doğrudan kelimeyi söyleyerek çocuğun okuması için gerekli fırsatı vermemiştir. V4 ve V6 kodlu veliler, çocuk kelimeyi yanlış okuduğu takdirde doğru okuduğu yere kadar seslendirip devamını çocuğun okumasını istemiş veya eliyle ipuçları göstermiştir. V2 ve V5 kodlu veliler çocuğun yaptığı okuma hatalarına bazı haftalarda müdahale etmeyip öğrencinin yanlış bir şekilde okuyarak devam etmesine müsaade ettikleri gözlenmiştir. V6 kodlu veli çocuğun oturduğu, okuyuşu her konuda uyarıda bulunurken, çocuğun sıkıldığı zamanlarda motive ederek okuyucunun devam etmesini sağlayıp yorulduğunda kısa molalar vermesine izin verdiği gözlenmiştir. Diğer veliler ise çocuğun motivasyon durumunu görmezden gelerek çocuğun sadece okuma yapmasına odaklandıkları görülmüştür. Bu da ebeveynlerin doğru ve yeterli düzeyde destek olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum öğrencilerin gelişim hızlarının birbirinden farklı olmasının etkenlerinden biri olarak düşünülebilir. Örneğin, Şahin ve Melanlıoğlu (2021) yaptıkları çalışmada okuma sorunu yaşayan altı ortaokul öğrencisinin eko okuma, eşli okuma ve koro okuma yöntemleri kullanılarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama da gelişim gözlemlendiği fakat kitap okuma motivasyonu bakımından anlamlı bir gelişme olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Casey ve Williamson (2011) tekrarlanan bir okuma yöntemi ile ebeveynlere, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini arttırmak için uygulamalı eğitim verilmiş ve eğitim sonrası veliler memnun olmuş ve tüm öğrencilerin akıcı okuma puanlarında artış tespit edilmiştir. Weinstein (2004) yaptığı çalışmada okuma sorunu yaşayan dört ilkökul ikinci sınıf öğrencisiyle tekrarlı okumalar yapmıştır. Weinstein aileleri de çalışmaya dâhil etmiş ve ebeveynler 8 hafta boyunca haftada 3 kez akıcılığa dayalı bir müdahale modülü (örn. dinleme parçası önizlemesi ve tekrarlanan okuma) kullanarak çocuklara eğitim vermişlerdir. Süreç öncesinde velilere başlangıç eğitim oturumları sağlanmış ve süreç ortasında prosedürlere uyum %90 altındaysa ebeveynlere destek eğitim verilmiştir. Uygulama sonucunda tekrarlı okuma ve aileyle yapılan iş birliği sonucunda öğrencilerin okuma problemlerinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, ebeveynlere süreç içerisinde dönüt verilmemiştir. Velilere süreç içinde dönüt verilmemesinin temel sebebi ebeveynlerin

öğrencilerinin performansı üzerinde potansiyel bir duygusal baskı oluşturmasını engellemektedir.

Öğrencilerin uygulama süreci içerisinde sınıf ortamında okuma yapmak için her geçen gün daha özgüvenli, heyecanlı ve istekli oldukları dikkat çekmiştir. Bu durumun sebeplerinden birinin öğrencilerin evde yaptıkları okumalar sonrasında önceki günlere göre okulda daha iyi okuyabileceklerine olan inançları olarak tahmin edilmiştir. Dikkatli ve itinalı bir şekilde okuma çabası içinde oldukları gözlenmiştir. Aytan (2015) eşli okumanın uygulama süreci ve yararlarını ele alarak alan taraması ve doküman analizi yaptığı çalışma sonucunda, öğrencinin okuma düzeyi dikkate alındığında eşli okumanın yararlı ve uygulanabilir bir yöntem olduğuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Urul ve Yılmaz (2022) yaptıkları çalışmada eşli okumanın doğru ve etkili uygulamalarla okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Konu ile ilgili Aytan (2015) çalışması sonucunda öğretmen ve aile iş birliğine dayalı eşli okuma çalışmalarının, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucunu vurgulamıştır.

Pagan ve Senechal (2014) çalışmalarında çocukların okuma becerilerini geliştirmek için ebeveynlerini kitap okuma müdahale programına dâhil etmiştir. Müdahale grubundaki çocukların okuma, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığında olumlu anlamda gelişmeler tespit etmiştir. Bozkurt (2019) ilkökul birinci sınıfa giden iki öğrenci ve velileri ile yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi almayan ve erken okuryazarlık becerileri desteklenmemiş öğrencilerle çalışmayı yürütmüştür. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma ile öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki puanların yükseldiği, velilerin öğrencilerle yaptığı eşli okumalar sonucunda endişe düzeyinde olan okuma seviyelerinin öğretim düzeyine çıktığı ve geliştirilen okuma becerilerini destekleme programının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan literatürde (Urul ve Yılmaz, 2022; Bozkurt 2019; Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Lam, Chow-Yeung, Wong, Lau ve Tse, 2013; Rasinski, 1994) öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde aile işbirliği ve eşli okumanın katkısına yönelik sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen sonuçların örtüştüğü görülmüştür. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuma hatalarının azalmasında eşli okuma yönteminin etkili olduğu söylenebilmektedir. Araştırmanın sonuçları ve literatüre bakıldığında okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin okuma

sorunlarını gidermek için uygun bir yöntem ve gelişim süreci sağlandığı takdirde bu öğrencilerin iyi okuyucular olabileceği görülmektedir.

Öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılan ailelerin; öğrencilerin okuma becerilerinde gelişmeler olduğu, okuma isteğinin arttığı, okuduğunu anlama ve uygun hızda okumada gelişmeler gözledikleri, daha uzun cümleler kurmaya başladıkları, okumadan zevk almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde bu araştırmadaki ebeveynlerin belirttikleri görüşlerle benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Yurtbakan, 2022; McSwiggan, 2017; Ganotic vd., 2017; Yıldız- Bıçakçı vd., 2017; Irish, 2016; Aram, Fine ve Ziv, 2013; McMonigle, 2012; Atim ve Azahar, 2012; Kotoman, 2008).

Araştırmaya katılan veliler eşli okuma deneyimleriyle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Suskind'e (2018) göre ebeveynlerin kitap okumaya olan ilgileri, çocuğun da okumayı öğrenme ilgisini güçlendirmektedir (Akt. Bozkurt, 2019). Veliler çocuğun okuma çalışmalarından önce tek başına okuma yaparken sıkıldığını, uygulama sürecinde ise birlikte evde okuma yaparken keyif aldığını belirtmiştir. Acat, Demiral ve Arın'ın (2008) yaptıkları çalışma bu sonucu destekler nitelikte olup ilkökul öğrencilerinin evde aileleriyle her gün belirli zaman aralıklarında kitap okumak istedikleri ve bundan zevk aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Anne-babaların kitap okumaya önem verdikleri ancak öğrenci merkezli kitap okuma sürecini nasıl yönetecekleri konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları görülmektedir. Literatürde konuyla ilgili ebeveynlerle yapılan görüşmelerde benzer sonuçlara rastlanmıştır (Bilaloğlu ve Aktaş-Arnas, 2019; Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Bu çalışmada olduğu gibi ebeveynlere eşli okuma etkinliklerinin nasıl yapılacağı konusunda okullarda öğretmenler tarafından seminer veya bilgilendirici eğitimler verilebilir. Bu sayede ebeveynler eşli okuma yaparak öğrencinin okuma becerisindeki gelişimini gözlemleme fırsatı bulabilirler. Yılmaz, Özen-Uyar ve Aktaş-Arnas (2020) ebeveyn-çocuk okumalarının yaygınlaştırılması için ebeveynlerin kitap okumaya teşvik edilmesi gerektiğini aksi takdirde gönüllü olmayan ebeveynlerin okuma çalışmalarına ilgi ve hassasiyet göstermeyeceğinden yeterli verim alınamayacağını belirtmiştir. Araştırmada ebeveynler okuma çalışmaları sonrasında eşli okumaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde ebeveynler çocuklarıyla bazen ya da hiçbir zaman okuma çalışması yapmadıklarını fakat kitap okumanın önemli bir eylem olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler kitap okumanın önemini bildikleri hâlde birlikte okuma etkinlikleri yapmadıkları ve model olmadıkları anlaşılmıştır. Işıkoğlu-Erdoğan (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara rastlamış, ebeveynlerin kitap okumanın önemine inandıkları ve çocuğun erken yaşta kitapla tanıştırılıp sevdirmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliklerine ara sıra katıldıkları ve okumaya model olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Işıkoğlu-Erdoğan'ın (2016) elde ettiği bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Veliler okuma çalışmaları sonrasında vakit buldukça çocuğuyla okuma yapmak istediğini ancak iş zamanlarında yeterli vakitlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Işıkoğlu-Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek'in (2017) yaptıkları çalışmada ebeveynler, çocuklarıyla istedikleri kadar okumaya zaman ayıramadıkları ve bunun sebebini zamanlarının dar olması ve diyaloga dayalı okumanın zaman alması, okuma sırasında kimi zaman konu dışına çıkılarak kitaptan uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek'in (2017) yaptıkları çalışma bulguları ile bu araştırmadan elde edilen veli görüşleri örtüşmektedir.

Arıcı (2008) anne-babanın rol model olduğu ev ortamında kitap okumanın ve bu kitaplarla ilgili konuşabilmenin okumaya uygun bir ortam oluşturduğu ve okumayı etkili kıldığını vurgulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda velilerden olumlu dönütler alınmıştır. Lam ve diğerleri (2013) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış ve eşli okuma programının ebeveynler üzerinde pek çok olumlu etkisi olduğu, çocukların daha iyi okuyucu olmasına yardımcı olduğu ve çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynler, öğretmen ve aile iş birliği uygulamaları sonucunda çocukların, iletişim kurarken daha uzun cümleler kurmaya başladıklarını ve çocukların okuma isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Çocukların okuma hatalarının azalması ve okuma hızlarının artması sonucu veliler eşli kitap okuma uygulamalarının çocuklar için faydalı olduğunu ve çocuğun okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tutuk ve Melekoğlu (2019) veli ile iş birliği yapılarak öğrencilerin okuma becerilerinin akranlarına yakın bir seviyeye gelebileceğini belirtmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma çalışmalarına katılan ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ve aileleriyle yürütülmesi sürecinde, ailelerle karşılaşılan sorunlar ve öğrencilerle karşılaşılan sorunlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sürecinde ailelerle karşılaşılan sorular; ev okuma ortamındaki nitelik sorunları, eşli okumalar sırasında velinin uygulama esaslarını takip etmemesinden kaynaklı sorunlar. Öğrencilerle karşılaşılan sorunlar ise; söz almadan konuşma ve dikkat dağınıklığı şeklindedir.

Yapılan çalışmada karşılaşılan sorunlar, aile ve öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlar olarak iki başlık altında incelenmiştir. Ailelerden kaynaklı yaşanan sorunlar değerlendirildiğinde, ebeveynlerin iş ve kısıtlı zaman sorunu yaşamaları nedeniyle evde yapılan okuma etkinliklerinin, eylem planında belirlenen günler yerine, ebeveynler uygun oldukları günlerde yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenler, ebeveynlerin evde yapılan etkinliklere katılımlarının az olmasının en belirgin gerekçesini zaman sınırlılığı olarak nitelendirmişlerdir (Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019; Ogelman, 2014; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin, çocukların okuma etkinliklerine yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerini ailedeki çocuk sayısının fazla olması, iş yoğunluğu ve özgüven eksikliğinden kaynakladığını ifade etmişlerdir. Hornby ve Lafaele de (2011) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin iş yoğunluklarından ötürü çocukların ev etkinliklerine yardımcı olamadıklarını, Koçak (1991) çalışmasında anne-babaların işlerinin çokluğundan ötürü çocuklarına zaman ayıramadıklarını, Carlisle, Stanley ve Mary Kemple de (2005) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çok fazla ev işleriyle meşgul olmasından dolayı yeterli zaman bulamadıklarını ifade ederek benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Özer, Bozkurt ve Tuncay'ın (2014) elde ettikleri sonuçlar neticesinde öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini, akademik olarak çocuklarını takip etmediklerini ve öğretmen-veli iş birliği içerisinde olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Karşılaşılan bir başka sorun ise öğrencilerin evde kendilerine ait bir çalışma odasının bulunmamasıdır. Evlerin ısınma probleminin olması ve öğrencilerin televizyon izlenen bir odada okuma yapması karşılaşılan bir başka sorundur. Uygulamaya katılan ailelerin evlerinde sandalye ve masa bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler ebeveynleriyle okuma esnasında yer minderinde oturarak okuma yapmaktadırlar. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde literatürde de ebeveynlerin iş ve zaman sorunu

yaşadıkları, çocuğun kendisine ait odasının ve evde uygun bir okuma ortamının olmamasının birlikte okuma sırasında sorunlara yol açtığı belirtilmiştir (Babayiğit ve Erkuş, 2016; Özgan ve Aydın, 2010; Şanal, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Balkar, 2009).

Öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlar değerlendirildiğinde, söz almadan konuşma, okuma sırasında birbiriyle konuşma, sınıfta gezinme, ders dışı materyallerle uğraşma ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazında yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Demirkollu, 2022; Oymak, 2018; Aymaz, 2018; Çelik, 2018; Aküzüm ve Nazlı, 2017; Sadık ve Aslan, 2015; Keyik, 2014; Gündoğdu, 2013). Araştırmacı okuma etkinliği sırasında bazı öğrencilerin sesli okuyan öğrenciyi takip etmediği, başka şeylerle meşgul olması dolayısıyla dikkat dağınıklığı sorunuyla karşılaşmıştır. Akyol ve Sever (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çabuk sıkılmasından dolayı dikkat süresinin kısa olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyavuz (2019) tarafından yapılan çalışmada parmak kaldırmadan konuşma, iletişim sorunları, görevlerini yerine getirmeme, sınıfta gezinme, birbiri ile konuşma en çok istenmeyen öğrenci davranışları olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin iletişim kurma, görmezden gelme, empati, ödüllendirme ve veliyle iletişim kurma gibi farklı stratejiler uyguladıkları tespit edilmiştir.

6.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Okuma becerisini geliştirmek için uygulanan öğretmen ve aile iş birliğine dayalı okuma modeli, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören zayıf okuyucularla yapılabilir.

Eşli okuma uygulamalarında okunan hikâye kitapları öğrenciler tarafından canlandırılarak daha eğlenceli ve aktif hâle getirilebilir.

Uzmanlar tarafından okullarda ebeveyn ve öğrencilere uygulamalı eşli okuma eğitimleri verilebilir.

Karma araştırma deseni kullanılarak eşli okuma etkinliklerinin öğrenci-öğretmen-ebeveyn tarafından etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B., Demiral, H., ve Arın, A. (2008). Okuma Alışkanlığı Göstergelerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Durumları. *Türkçe Öğretimi Kongresi (18- 20 Mayıs 2008)*
- Acer, K. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Adams, M., Womack, S., Shatzer, R., ve Caldarella, P. (2010). Parent Involvement in School-Wide Social Skills Instruction: Perceptions of A Home Note Program. *Education*, 130(3), 513- 528.
- Ahidoğlu Lindberg, E., ve Oğuz, K. (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Aile Katılımı: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Human Sciences*.
- Akan, D. (2017). Effective School Evaluation in Primary Schools from the dimension of Parents. *Journal of Education and Training Studies* Vol, 5(1), 134- 140.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcıve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639.
- Aktay, E. G., ve Gültekin, M. (2015). Akran İş Birliği ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291- 309.
- Aküzum, C., ve Nazlı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 88- 102.
- Akyavuz, E. K. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sergiledikleri İstenmeyen Davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 30- 40.
- Akyol, H. (2006). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma Yazma Güçlüğü ve Bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685- 707.

- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Akyol, H., ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve CümleYöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Ailelerin Erken Okuryazarlık İle İlgili Görüşleri ve Uygulamaları Üzerinde Etkili Bir Yöntem: Etkileşimli Kitap Okuma. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 14(3), 275- 286. ISSN:2667- 5609
- Aram, D., Fine, Y., ve Ziv, M. (2013). Enhancing parent- child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio- cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111- 122.
- Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80- 95.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).
- Arıcı, M., ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Annelerin Birlikte Okuma Davranışlarının Ebeveynlik Tutumları Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 22- 45.
- Arslan, Ü., ve Nural, E. (2001). Okul Öncesi Eğitiminde Okul- Aile İş Birliğinin Önemi. *2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*.
- Ashley, K. D. (2008). *The Effects Of Focused Fluency Practice On Reading Rate, Motivation, And Interest in Reading For Struggling Primary Students*. Paper Presented To The 4th Annual Symposium On Graduate Research And Scholarly Projects (Grasp) Held At The Hughes Metropolitan Complex, Wichita State University, April, 2008.

- AslanArgun, E. (2007). Okul- Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aşıkcan, M. (2019). Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Türkçe 2.Sınıf Ders Kitabı*. Koza Yayın.
- Atim, A., ve Azahar, Z. N. (2012). Mother-child dialogic discourse in shared reading sessions: use of. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 66, 321-329.
- Avşaroğlu, S., ve Güleş, E. (2019). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne Babaların Yaşam Doyumlarının ÖzAnlayış ve Merhamet Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 365-376.
- Aymaz, U. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Başa Çıkma Yöntemleri. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Aytan, N. (2015). Eşli Okuma ve Uygulama Süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 527-536.
- Babayiğit, Ö., ve Erkuş, B. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271- 284.
- Balıkçı, Ö. S., ve Görgün, B. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23- 44.
- Balkar, B. (2009). Okul- Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105- 123.
- Başaran, M., ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73- 92.
- Berk, L. E. (2020). Orta Çocukluk Döneminde Fiziksel Gelişim. *Bebekler ve Çocuklar*. içinde Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2017). Annelerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.

- Bilaloğlu, R. G., ve Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804- 823.
- Bozkurt, M. (2019). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Çok Yönlü Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Brannon, D., ve Dauksas, L. (2012). Studying the Effect Dialogic Reading has on Family Members' Verbal Interactions During Shared Reading. *SRATE Journal*, 21(2), 9- 20.
- Bryant, D. P., Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., ve Hougen, M. (2000). Reading Outcomes for Students with and without Reading Disabilities in General Education Middle-School Content Area Classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.
- Bus, A. G., ve van Ljzendoorn, M. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta- Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 1- 21.
- Bushell, R., Miller, A., ve Robson, D. (1982). Parents as Remedial Teachers: An Account Of A Paired-Reading Project With Junior School Failing Readers and Their Parents. *AEP(Association of Educational Psychologists Journal)*, 5(9), 7-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Carlisle, E., Stanley, L., ve Mary Kemple, K. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155- 162.
- Carrell, P. L. (1988). Introduction: interactive approaches to second language reading. P.L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York, Cambridge University Press, 1-7.

- Casey, L. B., ve Williamson, R. (2011). Training parents as effective literacy tutors: Increasing the procedural integrity of tutoring. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 257- 276.
- Ceyhan, S. (2019). Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Ceyhan, S., ve Mustafa, Y. (2020). *Örnek Kitap Okuma Planlarıyla İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cingi, M. A. (2022). Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Cohrssen, C., Niklas, F., ve Tayler, C. (2016). ‘Is that what we do?’ Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361- 382.
- Creswell, J. W. (2019). Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri, (Çev. H. Özcan), *Anı Yayıncılık*. Ankara.
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli Kitap Okumanın Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Durumlara Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çelik, İ. (2018). İlkokulda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Başarıya Etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yüksek Lisans Tezi.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students’ Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193.

- Çetinkaya, F., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60).
- Darmanin, M. (2003). When Students Are Failed: 'love' as an alternative education discourse? *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 141-170.
- Demirkollu, M. H. (2022). İlkokulda Sınıf Ortamında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Demirtaş, E. (2022). Prozodi Öğretiminin Okuma Güçlüğü Olan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. Sınıfta Aile Katılımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 217-229.
- Duran, E., veakkaş Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145-164.
- Epstein, J., ve Sanders, M. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal Of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J., ve Sheldon, S. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloga Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789- 809.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, California: Sage Publications
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193- 204.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Dolunay Sarıca, A. (2017). Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191 -219.
- Fan, X., ve Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta- Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Flynn, K. S. (2011). Developing Children's Oral Language Skills Through Dialogic Reading: Guidelines for Implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8- 16.
- Ganotice J.r, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., ve Lee, W. (2017). Enhancing parent- child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51- 66.
- G.Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Graham Doyle, B., ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 564.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2015). Çocuk ve edebiyat, M. Gönen (Editör) Çocuk edebiyatı (3.baskı) Ankara: Eğiten Kitap.
- Günaydın, Y. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Gündoğdu, S. (2013). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri ve Davranışlara Karşı Uyguladıkları Stratejiler. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Gürgür, H. (2019). Eylem Araştırması. A. Saban, ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2, 1-50.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Heren, S., ve Bickerman, W. (2005). Adventures In Two Classrooms: Reading Strategies and Partner Reading. *Illinois Reading Council Journal*, 33(3), 17-22.

- Hill, N., ve Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Hornby, G., ve Blackwell, I. (2018). Barriers to Parental Involvement in Education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Hornby, G., ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37- 52.
- Huebner, C. E., ve Meltzoff, A. (2005). Intervention to Change Parent-Child Reading Style: A Comparison of Instructional Methods. *Applied Developmental Psychology*, 26, 296- 313.
- İlhan, E., ve Tuncay, C. (2021). Etkileşimli Kitap Okuma Programının (EKOP) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi. *Başkent University Journal Of Education*, 8(1), 40-56.
- Irish, C. K. (2016). Dialogic Reading in the Home Environment: A Multiple Case Study of Six Families, (Unpublished doctoral dissertation). Mason University, U.S.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Examination Of Child-Parent Shared Reading Activities In Early Childhood Period. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071- 1086.
- Işıtan, S. (2005). Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- İşler, N. K., ve Ekber Şahin, A. (2016). Bir İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Johnson, A. P. (2019). Veri Toplama Yöntemleri. *Eylem Araştırması El Kitabı*. içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Justice, L. M., ve Pence, K. (2005). Scaffolding With Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children' s Language and Literacy Achievement. *International Reading Association*.
- Justice, L. M., ve Pullen, P. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99- 113.

- Justice, L. M., ve Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 3(4), 8- 13.
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T., ve Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370- 381.
- Kaman, Ş., ve Şahin, A. (2013). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 639-657.
- Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutumuna Etkisi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Kerigan, B. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Sosyal Becerilerin Kazandırılması. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi, Ankara.
- Keyik, H. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Koçak, Y. (1991). Okul- Aile İletişiminin Engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6(1), 129- 133.
- Koskinen, P. S., ve Blum, I. (1986). *Paired Repeated Reading: A Classroom Strategy for Developing Fluent Reading*. International Literacy Association, 40(1), 70-75.
- Kotoman, H. (2008). Impacts of Dialogical Storybook Reading on Young Children's Reading Attitudes and Vocabulary Development. *Reading Improvement*, 57(1), 40- 45.
- L.Beck, B. I., ve Juel, C. (1992). The Role of Decoding in Learning to Read. *American Educator*, 19(2), 8.
- Lam, S. F., Chow- Yeung, K., Wong, B.P, Lau, K. K., ve Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 126- 135.

- Lever, R., ve Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1- 24.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289(331), 289-327. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Long, T. ve Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4, 30-37.
- Mcgee, L. M., ve Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read- alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- McMonigle, T. (2012). Exploring parents' understanding and application of dialogic reading while teaching their preschoolers the social skills associated with courage, empathy, and love (Unpublished doctoral dissertation). *The Florida State University*, U. S.
- McSwiggan, K. (2017). Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children (Unpublished doctoral dissertation). *Psychology Fairleigh Dickinson University*, U. S.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meisinger, E., B. ve Bradley, B. A. (2008). Classroom practices for supporting fluency development. In M. R. Kuhn ve P.J. Schwanenflugel (Eds), *Fluency in the classroom (pp. 36-54)*. New York: Guilford.
- Meller, W. B., Richardson, D., ve Hatch, J. (2009). Using Read- Alouds With Critical Literacy Literature In K- 3 Classrooms. *Young Children*, 64(6), 76-78.
- Merga, M. K. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328- 343.
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Morgan, R. (1986). *Helping Children Read: The Paired Reading Handbook*. London: Methuen.

- Musti- Rao, S., Hawkins, R. O., ve Barkley, E. A. (2009). Effects of Repeated Readings on the Oral Reading Fluency of Urban Fourth-Grade Students: Implications for Practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12- 23.
- Nelson, J. S., Alber, S., ve Gordy, A. (2004). Effects of Systematic Error Correction and Repeated Readings on the Reading Accuracy and Proficiency of Second Graders with Disabilities. *Education ve Treatment of Children*, 27(3), 186-198.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli ili Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(17), 259- 284.
- Oymak, E. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları; Kaynakları, Sonuçları ve Çözüm Önerileri. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Önen, A. (2012). Aile Eğitimi. İ. H. Diken içinde, *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdilekler, M. A. (2016, Haziran). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Aktarımındaki Rollerinin Değerlendirilmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Özer, B., Bozkurt, N., ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri . *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 154-159.
- Özgan, H., ve Aydın, Z. (2010). Okul- Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 802(811), 20.
- Pagan, S., ve Senechal, M. (2014). Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1.
- Penn-Edwards, S. (2004). Visual Evidence in Qualitative Research: The Role of Videorecording The Qualitative Report.
- Rasinski, T. V. (1994). Fast Start: A Parental involvement reading program for primary grade students. <https://eric.ed.gov/?id=ED378544>'ten alınmıştır.
- Riley, R. W. (1994). Strong Families, Strong Schools: Building Community Partnerships For Learning, A Research Base for Family Involvement in Learning from the U.S. Department of Education .

- Rollo, D., ve Sulla, F. (2016). Maternal Talk in Cognitive Development: Relations between Psychological Lexicom, Semantic Development, Empathy, and Temperament. *Frontiers in Psychology*, 7- 1-31.
- Roundy, A. R., ve Roundy, P. (2009). The Effect Of Repeated Reading On Student Fluency: Does practise always make perfect?. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 3(9), 1821-1826.
- Sadık, F., ve Aslan, S. (2015). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115- 138.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., ve Baker, S. K. (2008). Making the Very Most of Classroom Read- Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396- 408.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*.
- Satır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne- Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Arttırmaya Yönelik Anne- Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi*.
- Savaş, B. (2018). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Schoen, S. F., ve Nolen, J. (2004). Action Research Decreasing Acting-Out Behavior and Increasing Learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29.
- Senechal, M., ve LeFevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five- Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., ve Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>.
- Sert, C. (2019). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketinin Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476- 483.
- Smith, D. M. (2011). Readers Theatre: Its Effectiveness In Improving Reading Fluency, Student Motivation, And Attitudes Toward Reading Among Second- Grade Students. The Pennsylvania State University. Doktora Tezi.
- Sözen, N. (2022). Okuma Akıcılığı ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Stratejileri ve Yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read- Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258- 275.
- Şahin, K., ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Şanal, M. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.9.baskı
- Topping, K. (1987). Paired Reading: A Powerful Technique for Parent Use. *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. Retrieved from <http://jstor.org/stable/20200196>.
- Topping, K. (1995). Paired Reading, Spelling and Writing. New York: Cassell Wellington House.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2). 2667- 8683.
- Tutuk, T., ve Melekoğlu, M. A. (2019). İştme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1737- 1759.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. *Dergipark*, 24(24), 543-559.
- Uğur, S. (2022). Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Urul, Ü. (2023). Eşli Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermede Etkisi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Urul, Ü., ve Yılmaz, M. (2022). Eşli Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Önemi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(61), 1231-1240.
- Uzuner, Y. (2005). Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülker, M., Şahin, M., Özbaysar, M., ve Terzioğlu Barış, E. (2019). Okul ve Aile İş Birliğinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Education Sciences*, 14(4), 124-131.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Yayın Dağıtım.
- Vaughn, S., ve Linan-Thompson, S. (2004). *Research- Based Methods of Reading Instruction, Grades K-3*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Wasik, B. A., Bond, M., ve Hindman, A. (2002). Section Two: Educating At-Risk Students from Preschool through High School: Educating At-Risk Preschool and Kindergarten Children. *Öğretmen Koleji Kaydı*, 104(10), 59- 110.
- Weinstein, K. S. (2004). Repeated Reading And Listening Passage Preview With Parents As Tutors: An Investigation of Integrity, Effectiveness, and Acceptability. University of Connecticut. Doktora Tezi.

- Yalavaç, N. (2020). Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Doktora Tezi.
- Yılmaz, M. M., Özen Uyar, R., ve Aktaş Arnas, Y. (2020). Ev Merkezli Etkileşimli Kitap Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 159-181.
- Yılmaz, M., ve Kadan, Ö. F. (2019). Okuma Güçlüklerini Gidermede Eşli Okuma Yönteminin Etkisine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244.
- Young, C., ve Mohr, KA ve Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67- 81.
- Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Yurtbakan, E. (2022). Öğretmen ve Ebeveyn Rehberliğinde Yapılan Etkileşimli Okuma Uygulamalarının İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Yurtbakan, E., ve Yurtbakan, E. G. (2022). Okul Öncesi Öğrenci Annelerinin Etkileşimli Okuma Deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400.
- Yurtseven, L. (2011). Annelerin Çocuklarına Hikaye okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zutell, J., ve Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

EKLER

EK-1: MEB İzin Yazısı



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-26781103
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Melike Nur SAL)

21.06.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Makam Onayı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Melike Nur SAL'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 28/05/2021 tarih ve 0595942 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Haliliye İlçemizdeki Resmi İlkokul Öğrencilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-Anket (1 Sayfa)

Gereği:

Haliliye İlçe Kaymaklığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Ordu Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Sayın: (Melike Nur SAL)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres:

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

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

KeP Adresi : meb@hs01.kep.tr

Internet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 37ba-73bd-31a3-b4f3-02f6 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
28/04/2021	04	2021-88

KARAR NO: 2021-88

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'in "Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen ve Aile İş Birliği: Bir Eylem Araştırması" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'in "Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen ve Aile İş Birliği: Bir Eylem Araştırması" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.



Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU
Başkan

EK-3 Eşli Okuma Aile Eğitim Planı

Tarih	Eylem Planı	Eylem Planına İlişkin Açıklama
17.09.2021	Kitabın Kapağı ve Kitap Okuma Süreci	<p>1.Gün: Araştırmanın amacından bahsedilerek açılış konuşması yapılır. Kitap okuma ortamında çocuğun dikkatini dağıtacak eşyaların olmamasından, okumaya başlamadan önce çocuklarla kitabın ön ve arka kapağı hakkında konuşulması gerektiğinden bahsedilir. Hikâyenin başlığından hareketle öğrencilere içeriğini tahmin ettirmeleri istenir. İçerisinde ne tür olaylar geçebildiğine dair açık uçlu sorular sormalarının önemi hakkında konuşulur. Çocuklardan gelen yanıtları genişleterek daha uzun cümleler kurmaya teşvik edilmesi gerektiği anlatılır. Tahminler alındıktan sonra öğrencilere kitabın yazarı ve yayınevi fark ettirmeleri gerektiği hakkında konuşulur. Hikâyeyi dinlerken çocukların anlamını bilmediği kelimeleri not alması ve hikâye sonrası bu sözcüklerin çocuğa uygun terimlerle anlatılmasına değinilir. Sözcüklerin kitapta resmi bulunuyorsa resimleri gösterilebilir. Çocukların bir süre sonra hikâyeyi anlatan konumuna geçecekleri için geri bildirimlerin verilmesi gerektiğinde sözel olarak ödüllendirme yaparak katılım isteğinin artırılabilirinden bahsedilir. Hikâyeyi çocuğun yaşamıyla ilişkilendirmeleri örneğin; Sen hiç akvaryuma gittin mi, ne zaman gittin, gitmek ister misin? vb. sorularla öğrenciye konuşma fırsatı tanınır. Çocuğa hikâyede geçen cümleyi eksik bırakarak sözlü olarak tamamlaması istenir. Örneğin; Yarın erken kalkmalıyız... gideceğiz. Çocuğa karakterler ve öyküde geçen olaylar hakkında soru sorulması, sayfadaki resme bakarak o sayfada neden bahsedilmiş olabileceği hakkında konuşulur. Resimdeki bazı objeler gösterilerek isimlendirilmesi istenir. Örneğin; Bu nedir? Akvaryum. Ne işe yarar?</p>
18.09.2021	Kitap Okuma Sonrası Süreç	<p>2.Gün: Okuma sürecinden sonra çocuğun kitabı baştan sona hatırlamasına yardımcı olacak kısa ve önemli olayları vurgulayan sorular sorulması, bu sürecin akıcı geçmesinden bahsedilir. Gerektiğinde görsel ipuçları verilerek tekrarlar yapılabilir. Çocuklara “Hikâyeyi sen yazmış olsaydın; Nasıl bir son yazardın?, Başlığımı ne koyardın? vb. sorular sorulması istenir. Tüm bu etkinliklerin anne-baba ve çocuğun keyifli vakit geçirmelerine ve geliştirdikleri olumlu duyguların çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirebileceğinden bahsedilir. Aynı şekilde okuma becerisinin gelişimiyle akademik başarılarının da yükselmesine değinilir. Ailelerin kitap okuma</p>

Tarih	Eylem Planı	Eylem Planına İlişkin Açıklama
18.09.2021	Kitap Okuma Sonrası Süreç	sürecinden sonra çocukla 3 kez eşli okuma yapmaları gerektiğinden bahsedilir. Okuma yaparken noktalama işaretlerine durak, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma yapılmasının öneminden bahsedilir. Öğrencinin okuma esnasında durakladığı zaman 30 saniye içinde okuyamadığı kelimeye yardımcı olunması gerektiğinden bahsedilir. Okurken kelime atlama, yerine başka bir kelime ya da hece ekleme yanlış telaffuz durumlarında müdahale edilip düzeltme verilmesinden bahsedilir.
19.09.2021	Okuma Sonrası Süreç	3.Gün: Araştırmacının direktifiyle ne zaman hangi gün yapılacağına dair bilgi verilme koşuluyla hikâyenin sonunda oyun zamanı etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiğinden bahsedilir. Etkinliğin uygulanmasının önemi ve öğrencilerin motivasyon sürecini nasıl etkileyebileceği üzerine konuşulur.

EK- 4: Görüşme Soruları

Uygulama Öncesi Veli Görüşme Soruları

1. Okuma için neler düşünüyorsunuz?
2. Çocuğunuzla sesli okuma yapar mısınız, evet ise nasıl yapıyorsunuz ayrıntılı tarif edebilir misiniz/ hayır ise neden?
3. Çocuğunuzla yaptığınız okumalar hakkında konuşuyor musunuz, evet ise neler konuşuyorsunuz/ hayır ise neden?
4. Ne tür metinler okuyorsunuz?
- 5.Çocuğunuz ne tür metinler okuyor?
6. Çocuğunuzla okuma yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?
7. İyi bir okur olmanın faydaları nelerdir?
8. Okuma becerisinin çocuğunuzun akademik becerisi için olumlu olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ya da hayır ise neden açıklar mısınız?
9. Evde kitaplığınız var mı varsa çocuğunuza ait ayrı bir kitaplık var mı?
10. Ne sıklıkla kitap alıyorsunuz?
11. Aldığınız kitapların türleri ne oluyor?

Uygulama Sonrası Veli Görüşme Soruları

1. Eşli okuma sürecinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler nelerdir? (okumaya karşı isteği arttı mı, konuşma ve okuma becerisinde değişim gözlemlediniz mi? vb.)
2. Bundan sonra da eşli okuma yapmayı düşünüyor musunuz, neden?

EK-5: Eylem Planları

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 1: 13-19.09.2021	Katılımcı Öğrenci ve Velilerin Belirlenmesi/ Düzy Belirleyici Metinlerin Okutulması/ Yanış Analiz Envanterinin Uygulanması/ Aile Eğitimi/ Veli Görüşme Sorularının Sorulması	Araştırmaya katılacak öğrenci ve veliler belirlenir. / Seçilen metinler öğrencilere okutularak yanış analiz envanteri aracılığıyla okuma düzeyleri belirlenir. / Çalışmaya katılacak öğrencilerle eşli okuma yapmadan önce araştırmacı tarafından velilere günde 30 dakika olmak üzere üç gün boyunca eşli okuma eğitimi verilir. Eşli okuma eğitimiyle velilerin çocuklarına okuma yaptırırken nelere dikkat etmesi gerektiği hakkında bilgi verilir.	Araştırmanın amacından bahsedilerek açılış konuşması yapılır. Kitap okuma ortamında çocuğun dikkatini dağıtacak eşyaların olmamasından, okumaya başlamadan önce çocuklarla kitabın ön ve arka kapağı hakkında konuşulması gerektiğinden bahsedilir. Hikâyenin başlığında hareketle öğrencilere içeriğini tahmin ettirmeleri istenir. İçerisinde ne tür olaylar geçebildiğine dair açık uçlu sorular sormalarının önemi hakkında konuşulur. Tahminler alındıktan sonra öğrencilere kitabın yazarı ve yayınevi fark ettirmeleri gerektiği hakkında konuşulur.	Sınıf ortamında araştırmacı ve çocuklarla yapılacak olan eşli okumaların nasıl yapılacağından bahsedilerek veliler bilgilendirilir.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 2: 20-26.09.2021	Eşli Okuma	Papuduk İle Süslü Kral isimli kitabını öncelikle ebeveynle beraber çocuk evde eşli okuma yapar. Veli sesli bir şekilde öğrenciye hikâyeyi okur. Bu kitap için eşli okumayı ebeveyn ve çocuk üç kez uygular. Okulda da araştırmacıyla eşli okumalar yapılır. Araştırmacı ve ebeveynle yapılan okumalar bir ders saati olacak şekilde uygulanır.	Papuduk İle Süslü Kral adlı kitap pazartesi günü öğrencilere tanıtılır. Kitap evde ebeveyn ile beraber eşli okuma yöntemiyle okunur. Kitabın ön, arka kapağı ve tanıtım sayfası incelenir. Öğrencilerin başlıktan hareketle dinleyeceği hikâyenin içeriğini tahmin etmesi istenir. İçerisinde ne tür olayların geçtiğine dair açık uçlu sorular sorulur. Daha sonra ebeveyn tarafından sesli okuma yapılır. Okuma sonrası tahminlerin doğruluğu kontrol edilir. Cuma günü yine ebeveyn ve çocuk eşli okuma yapar. Cuma günü yapılan okumalar video kaydına alınıp araştırmacıya gönderilir.	Öğrencilere eşli okuma yaptırılarak video kaydına alınır. Okuma sırasında veya sonrasında metinle ilgili sorular sorulur. Okuma esnasında yapılan okuma hatalarına araştırmacı müdahalede bulunur.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 3: 27.09.2021- 03.10.2021	Eşli Okuma	Papuduk İle Süslü Kral kitabını pazartesi günü ebeveyn ve çocuk evde eşli okuma yapar. Cuma günü çocuk evde “Oyun Zamanı” etkinliğinde ki materyalleri tasarlar. Ebeveyn çocuğa hikâyeyle ilgili sorular sorar. Diğer günler okulda araştırmacıyla eşli okumalar yapılır. Araştırmacı ve ebeveynle yapılan okumalar bir ders saati olacak şekilde uygulanır.	Papuduk ile Süslü Kral kitabı ikinci haftanın pazartesi gününde ebeveyn ve çocuk evde beraber eşli okuma yapar. Okumalar video kaydına alınarak araştırmacıya gönderilir. Cuma günü de “Oyun Zamanı” etkinliği yapılarak öğrenciler materyal tasarlar ve veliler hikâye kitabıyla ilgili sorular sorar. Tasarlanan materyallerin fotoğrafı çekilerek araştırmacıya gönderilir.	Öğrencilere eşli okuma yaptırılarak video kaydına alınır. Okuma sırasında veya sonrasında metinle ilgili sorular sorulur. Okuma esnasında yapılan okuma hatalarına araştırmacı müdahalede bulunur.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 4: 04-10.10.2021	Eşli Okuma	Papuduk İle Barınak Sakinleri isimli kitabını öncelikle ebeveynle beraber çocuk evde eşli okuma yapar. Veli sesli bir şekilde öğrenciye hikâyeyi okur. Bu kitap için eşli okumayı ebeveyn ve çocuk üç kez uygular. Okulda da araştırmacıyla eşli okumalar yapılır. Araştırmacı ve ebeveynle yapılan okumalar bir ders saati olacak şekilde uygulanır.	Papuduk İle Barınak Sakinleri adlı kitap pazartesi öğrencilere tanıtılır. Kitap evde ebeveyn ile beraber eşli okuma yöntemiyle okunur. Kitabın ön, arka kapağı ve tanıtım sayfası incelenir. Öğrencilerin başlıktan hareketle dinleyeceği hikâyenin içeriğini tahmin etmesi istenir. İçerisinde ne tür olayların geçtiğine dair açık uçlu sorular sorulur. Daha sonra ebeveyn tarafından sesli okuma yapılır. Okuma sonrası tahminlerin doğruluğu kontrol edilir. Cuma günü yine ebeveyn ve çocuk eşli okuma yapar. Cuma günü yapılan okumalar video kaydına alınır araştırmacıya gönderilir.	Öğrencilere eşli okuma yaptırılarak video kaydına alınır. Okuma sırasında veya sonrasında metinle ilgili sorular sorulur. Okuma esnasında yapılan okuma hatalarına araştırmacı müdahalede bulunur.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 5: 11-17.10.2021	Eşli Okuma	Papuduk İle Barınak Sakinleri kitabını pazartesi günü ebeveyn ve çocuk evde eşli okuma yapar. Cuma günü çocuk evde ‘‘Oyun Zamanı’’ etkinliğindeki materyalleri tasarlar. Ebeveyn çocuğa hikâyeye ilgili sorular sorar. Diğer günler okulda araştırmacıyla eşli okumalar yapılır. Araştırmacı ve ebeveynle yapılan okumalar bir ders saati olacak şekilde uygulanır.	Papuduk ile Barınak Sakinleri kitabı ikinci haftanın pazartesi gününde ebeveyn ve çocuk evde beraber eşli okuma yapar. Okumalar video kaydına alınarak araştırmacıya gönderilir. Cuma günü de ‘‘Oyun Zamanı’’ etkinliği yapılarak öğrenciler materyal tasarlar ve veliler hikâyeye ilgili sorular sorar. Tasarlanan materyallerin fotoğrafı çekilerek araştırmacıya gönderilir.	Öğrencilere eşli okuma yaptırılarak video kaydına alınır. Okuma sırasında veya sonrasında metinle ilgili sorular sorulur. Okuma esnasında yapılan okuma hatalarına araştırmacı müdahalede bulunur.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 6: 18-24.10.2021	Eşli Okuma	Papuduk İle Maviye Doğru isimli kitabını öncelikle ebeveynle beraber çocuk evde eşli okuma yapar. Veli sesli bir şekilde öğrenciye hikâyeyi okur. Bu kitap için eşli okumayı ebeveyn ve çocuk üç kez uygular. Okulda da araştırmacıyla eşli okumalar yapılır. Araştırmacı ve ebeveynle yapılan okumalar bir ders saati olacak şekilde uygulanır.	Papuduk İle Maviye Doğru adlı kitap pazartesi günü öğrencilere tanıtılır. Kitap evde ebeveyn ile beraber eşli okuma yöntemiyle okunur. Kitabın ön, arka kapağı ve tanıtım sayfası incelenir. Öğrencilerin başlıktan hareketle dinleyeceği hikâyenin içeriğini tahmin etmesi istenir. İçerisinde ne tür olayların geçtiğine dair açık uçlu sorular sorulur. Daha sonra ebeveyn tarafından sesli okuma yapılır. Okuma sonrası tahminlerin doğruluğu kontrol edilir. Cuma günü yine ebeveyn ve çocuk eşli okuma yapar. Cuma günü yapılan okumalar video kaydına alınıp araştırmacıya gönderilir.	Öğrencilere eşli okuma yaptırılarak video kaydına alınır. Okuma sırasında veya sonrasında metinle ilgili sorular sorulur. Okuma esnasında yapılan okuma hatalarına araştırmacı müdahalede bulunur.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 7: 25-31.10.2021	Eşli Okuma	Papuduk İle Maviye Doğru kitabını pazartesi günü ebeveyn ve çocuk evde eşli okuma yapar. Cuma günü çocuk evde “Oyun Zamanı” etkinliğindeki materyalleri tasarlar. Ebeveyn çocuğa hikâyeye ilgili sorular sorar. Diğer günler okulda araştırmacıyla eşli okumalar yapılır. Araştırmacı ve ebeveynle yapılan okumalar bir ders saati olacak şekilde uygulanır.	Papuduk ile Maviye Doğru kitabı ikinci haftanın pazartesi gününde ebeveyn ve çocuk evde beraber eşli okuma yapar. Okumalar video kaydına alınarak araştırmacıya gönderilir. Cuma günü de “Oyun Zamanı” etkinliği yapılarak öğrenciler materyal tasarlar ve veliler hikâyeye ilgili sorular sorar. Tasarlanan materyallerin fotoğrafı çekilerek araştırmacıya gönderilir.	Öğrencilere eşli okuma yaptırılarak video kaydına alınır. Okuma sırasında veya sonrasında metinle ilgili sorular sorulur. Okuma esnasında yapılan okuma hatalarına araştırmacı müdahalede bulunur.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin gelişmesi.

Eylem Planı	Planlanan Eylem	Eyleme İlişkin Açıklama	Aileyle Yapılacak Çalışma	Araştırmacıyla Sınıf Ortamında Yapılacak Çalışma	Çalışmadan Beklenen Yarar
Eylem Planı 8: 01-07.11.2021	Düzyey Belirleyici Metinlerin Okutulması/ Yanlış Analiz Envanterinin Uygulanması/ Veli Görüşme Sorularının Sorulması	Öğrencilere araştırmaya başlamadan önce okutulan düzey belirleyici metinler, çalışmanın bitiminde tekrar okutulur. Öğrencilere yanlış analiz envanteri formu uygulanır. Uygulama sonrası velilere yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulur.	Araştırmacı velilere ayrı ayrı randevu oluşturup birebir görüşme sağlayarak araştırma sonrası veli görüşme sorularını sorarak ses kaydı alınır.	Araştırmacı uygulama öncesi çocuğa okutulan düzey belirleyici birinci sınıf ve ikinci sınıf metnini uygulamalar bitince tekrar okutur ve yanlış analiz envanterini uygular.	Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin eşli okuma sonrası okuma becerilerinin gelişim düzeylerinin tespit edilmesi ve velilerin uygulama sonrası görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

EK-6 Oyun Zamanı Etkinlikleri

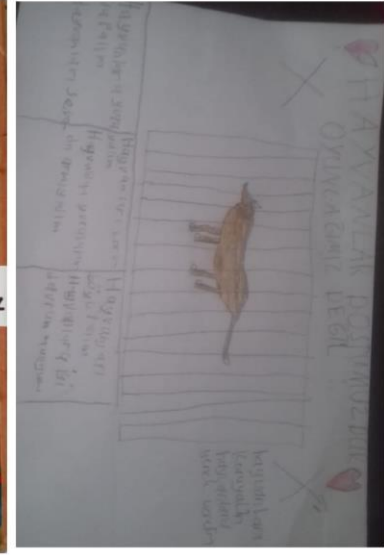
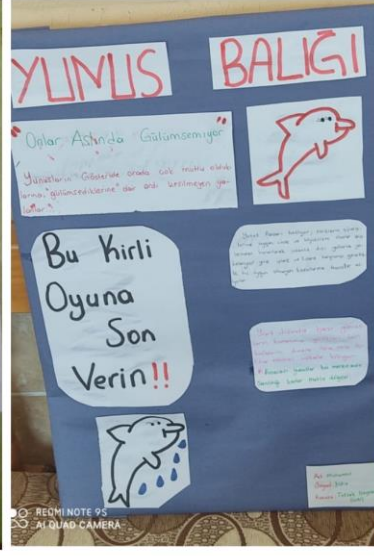
Kral veya Kraliçe Kıyafeti Tasarlama Etkinliği



Barınak Maketi Etkinliği



Poster Hazırlama Etkinliği



EK-7 Öğrencilerin Okuma Beceri ve Davranışlarındaki Gelişmeler

Ö1'in okuma becerilerindeki gelişmeler

	Ö1	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Araştırmacının uygulamaları	Yapılan	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama
	hatalar	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama
		Kelime atlama	Kelime atlama	Kelime atlama	Kelime atlama	Kelime atlama	Kelime atlama
		Satır atlama	Satır atlama	Satır atlama	Satır atlama	Satır atlama	Harf ekleme
		Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Hece ekleme
		Hece ekleme	Hece ekleme	Hece ekleme	Hece ekleme	Kelime ekleme	b ve d sesini
		Kelime ekleme	Kelime ekleme	Kelime ekleme	Kelime ekleme	b ve d sesini	kariştirma
		m ve n sesini	m ve n sesini	b ve d sesini	b ve d sesini	kariştirma	Yanlış okuma
		kariştirma	kariştirma	kariştirma	kariştirma	Yanlış okuma	Seslerin
		b ve d sesini	b ve d sesini	Yanlış okuma	Yanlış okuma	Kelimeyi tekrar	sirasını yer
		kariştirma	kariştirma	Kelimeyi tekrar	Kelimeyi tekrar	etme	değiştirme
		Yanlış okuma	Yanlış okuma	etme	etme	Noktalama	Noktalama
		Kelimeyi tekrar	Kelimeyi tekrar	Duraklama	Duraklama	işaretlerine dikkat	işaretlerine
		etme	etme	Hecelerine yanlış	Hecelerine yanlış	etmeme	dikkat etmeme
		Duraklama	Duraklama	ayırma	ayırma		
		Hecelerine yanlış ayırma	Hecelerine yanlış ayırma	Hiç okuyamadığı kelime	Hiç okuyamadığı kelime		
		Hiç okuyamadığı kelime	Hiç okuyamadığı kelime	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
		Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme				
	Gözlenen davranışlar	Dikkatsizce okuduğu gözlendi	Sıkıldığı gözlendi	Uykusuzluktan dolayı her zamankinden çok daha fazla okuma	Gözleriyle takip ederek okuma yaptı.	Parmaklarıyla takip ederek okuma yaptı	Okumaya istekli davrandı.

					hatası yaptığı gözlendi.				
	İlk kez başarı gösterilen noktalar			Virgülden nefes almak için bekledi.	Heceleleri birleştirip tek seferde okuyabildi. Önceki haftalara göre daha hızlı okuyabildi.		Kelimeleri duraksamadan okuyabildi. Hece ekleme ve okuma yaparken hatalı heceleme yapmadı.	Satır atlama, kelime ekleme ve kelimeyi tekrar etme hatası yapmadı. İlk kez seslerin sırasını yer değiştirme hatası yaptı. Ünlem işaretini ilk kez 1 diye okudu.	
Evde yapılan okuma çalışmaları	Veli davranışı	Veli çocuk okuma hatası yaptığında uyardı. Yaptığı hataların neler olduğunu söyledi. Örneğin; satır atladın, i harfi ekledin, olmayan kelimeyi söyledin vs.	Çocuk her yanlış okuduğunda veli çocuğun doğru okuduğu yere kadar seslendirip çocuğun devam etmesini bekledi. Çocuğun okuyamadığı kelimeleri seslendirdi.	Çocuk yanlış heceleme yapınca veli kendisi doğru şekilde heceleyerek çocuğa seslendirdi. Doğru hecelemesi konusunda uyardı.	Veli çocuğun okuma hatalarına bazen müdahale etmiş bazen müdahale etmemiştir.	Veli, çocuğa yaptığı okuma hatalarını söyleyerek tekrar okumasını istedi. Kelimeleri yutmadan söylemesini istedi örneğin, ‘‘geldiği’’ kelimesini seslendirirken hızlıca söyleyerek kelimelerin telaffuzuna dikkat etmesini istedi. Çocuk satır atladığında devam	Çocuk yanlış okuma yapınca veli çocuğun doğru okuduğu heceye kadar seslendirip çocuğun devam etmesini bekledi. Çocuğun okuyamadığı kelimeleri seslendirdi.		

								ederken vel uyarıda bulunmuştur.	
Öğrenci davranışı	Öğrenci okuduğu esnada yaptığı hatalarda uyarılınca doğru şekilde okudu.	Öğrenci kelimleri hatalı okuyunca veli tarafından kendisinin doğru okuduğu yere kadar seslendirilince kelimenin devamını kendisi okuyabilmektedir.	Çocuk doğru Yanlış okuduğu Çocuk doğru Yanlış okuduğu Çocuk doğru Yanlış okuduğu Çocuk kendisine verilen dönütleri uygulamamıştır. Yanlış okuduğu kelimelerin doğru veli tarafından seslendirilmiş fakat çocuk tekrar okumamış kaldığı yerden devam etmiştir. Veli tekrar doğrusunu okumasını istemeden okuma çalışmasına devam etmiştir.	doğru	Yanlış okuduğu okuma hatalarına dikkat etmemiş ve çoğunlukla müdahalede bulunup uyarınmamıştır. Öğrenci yanlış okuduğu veya atladığı yerlerden devam ederek okuma yapmıştır.	Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir. Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir. Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir.	Öğrenci hatalı okuduğu esnada yaptığı hatalarda uyarılınca doğru şekilde okudu. Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir. Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir.	Öğrenci okuduğu esnada yaptığı hatalarda uyarılınca doğru şekilde okudu.	
Video gözlemleri	Veli tarafından söylenen hataları öğrenci dinleyerek doğru okumaya çalışmıştır.	Öğrenci kelimelerin yarısını okuyup devamını atladığında veli okuduğu yere kadar tekrar seslendirince çocuk kelimenin tamamını doğru okumaktadır.	Çocuk kendisine verilen dönütleri uygulamamıştır. Yanlış okuduğu kelimelerin doğru veli tarafından seslendirilmiş fakat çocuk tekrar okumamış kaldığı yerden devam etmiştir. Veli tekrar doğrusunu okumasını istemeden okuma çalışmasına devam etmiştir.	Veli öğrencinin okuma hatalarına dikkat etmemiş ve çoğunlukla müdahalede bulunup uyarınmamıştır. Öğrenci yanlış okuduğu veya atladığı yerlerden devam ederek okuma yapmıştır.	Harfleri tanımada zorluk yaşamadığı, heceleri birleştirirken doğrudan tek seferde birleştirip kelimeyi söyleyebilmektedir. Çocuk satır atladığında veli kaldığı yeri gösterince çocuk tekrar atladığı satırdan devam etmiş veli tekrar uyarıda bulunmuştur.	Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir. Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir. Okuma esnasında yapılan müdahale edilince doğrusunu seslendirmektedir.	Öğrenci okuduğu esnada yaptığı hatalarda uyarılınca doğru şekilde okudu.		

Ö2'nin okuma becerilerindeki gelişmeler

	Ö2	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	
Araştırmacının uygulamaları	Yapılan hatalar	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	
		Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	
		Kelime atlama	Kelime atlama	Kelime atlama	Harf ekleme	Harf ekleme	Kelime atlama	
		Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Hece ekleme	Yanlış okuma	Harf ekleme	
		Hece ekleme	Hece ekleme	Hece ekleme	Yanlış okuma	Satır atlama	Hece ekleme	
		Kelime ekleme	Kelime ekleme	Yanlış okuma	Hecelerine	Noktalama	Kelime ekleme	
		m ve n sesini karıştırma	m ve n sesini karıştırma	Noktalama işaretlerine dikkat	yanlış ayırma	işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine	
		Yanlış okuma	Yanlış okuma	etmeme	okuyamadığı kelime	Kelimeyi tekrar etme	dikkat etmeme	
		Hecelerine yanlış ayırma	Hecelerine yanlış ayırma		Noktalama işaretlerine			
		Hiç okuyamadığı kelime	Hiç okuyamadığı kelime		dikkat etmeme			
		Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		Kelimeyi tekrar etme			
		Gözlenen davranışlar	Parmaklarıyla takip ederek okuma yaptı. Okuma yaparken sıkılmadı ve dikkatli okumaya çalışmıştır.	Okumaya istekli davranmış ve okuma yaparken kalemle altını çizmeden gözleriyle takip ederek okuma yapmıştır.	Öğrenci okuma hatası yaptığında bazılarını kendisi düzeltirken bazılarını yanlış şekilde okuyarak devam etmiştir.	Öğrenci okumaya istekli olduğunda okuma hataları az iken ileriki sayfalarda sıkıldığında hataları çoğalmıştır. Hataları çoğaldığında	Öğrenci okumaya hevesli olup kendi hatalarını farkına varınca düzelmektedir. İlk kez satır atlama hatası yapmıştır. Bu hafta en çok yaptığı okuma hatalarından birisi	Parmaklarıyla takip ederek okuma yaptı. Daha hızlı okuma yaptı. Arkadaşları okuma yaparken takip ettiği esnada kendisi hemen uyarı da

				düzeltilmeden devam etmiştir.	hece atlama hatası olmuştur.	bulunarak yanlış okuduğu yerlerde müdahalede bulundu.
	Bu hafta ilk kez başarı gösterilen noktalar	Okuma yaparken kalemle altını çizmeyip gözleriyle takip ederek okuma yaptı.	Öğrenci kelimeleri okurken hatalı heceleme yapmadı. Ünlü sesleri okurken uzatmadan okudu. m- n seslerini birbirine karıştırmadı ve kelime ekleme hatası yapmadı.	Kelime atlama hatası yapmadı.	Öğrenci heceleyerek okuma yapmadı.	Öğrenci hiçbir heceleme yapmadan kelimeleri tek seferde çok daha hızlı bir şekilde okudu.
Evde yapılan okuma çalışmaları	Veli davranışı	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarına anında dönüt ve düzeltme verdi. Çocuğun kelimeleri düzeltmesine fırsat vermeden doğrudan kelimeyi kendisi seslendirmiştir.	Çocuk yanlış heceleme yaptığında veli doğru hecelemesi konusunda uyarımadı. Noktalama işaretlerine dikkat etmesi konusunda uyarıda bulunmamıştır.	Veli, çocuğun hatalı okumalarının hiçbirine müdahalede bulunmamıştır.	Veli, çocuğun yaptığı okuma hatalarına ara müdahalede bulunmuştur.	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarını söyleyerek dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. Çocuğun okumakta zorlandığı kelimeleri seslendirmiştir. Bazen çocuk kelimeyi okumaya çalışırken fırsat vermeden

						doğrudan kelimeyi söylemiştir.	
Öğrenci davranışı	Öğrenci kendisine verilen uyarılar doğrultusunda düzeltme yaparak yaptığı hatalı okumaları tekrar seslendirerek doğru şekilde okumuştur.	Verilen düzeltmeler doğrultusunda yanlış okuduğu kelimeleri tekrar doğru şekilde okumaya çalışmıştır.	Öğrenci hatalı okuma yaptıktan sonra bazılarını kendisi düzelterek tekrar okumuştur. Bazılarını ise okuma hatalarına müdahale eden olmadığı için hatalı okumaya devam etmiştir.	Öğrenci okuma yaparken sıkıldığında hataları artmış ve bazı hatalarını kendisi fark edip düzeltirken sıkıldığında hatalı okuduğunu farkında olsa dahi düzeltmeden okumaya devam etmiştir.	Hızlı okuyabilmek için bazen sesleri yutmuştur. Hatalarını fark ettiği zaman kendisi duraklayıp düzeltmeler yapmıştır. “ğ” sesini kalın seslendirip “g” olarak seslendirmektedir.	Öğrencinin okuma motivasyonu oldukça yüksek ve okumaya hazır bir şekilde dikkatle okuma yapmıştır. Okuma sırasında kitap hakkında sorulan sorular sonrası hemen hadi okumaya geçelim şeklinde cevaplar vermiştir.	
Video gözlemleri	Öğrenci hatalı okuma yaptığında veli çocuğun hatalarını düzeltmektedir. Öğrenci ünlü sesleri uzatarak okuma yapmaktadır. Yanlış heceleme	Öğrenci veli tarafından kendisine verilen dönütler doğrultusunda düzeltme yapmaktadır. Veli öğrencinin yaptığı bazı okuma	Çocuk, televizyonun bulunduğu gürültülü bir ortamda arkadaşan gelen çocuk ağlama sesleri, çay kaşığı gülüşmelerin	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarına yeterince müdahalede bulunmamıştır. Arka fonda televizyon sesleri ve ara konuşma sesleri	Evde yapılan okuma çalışmalarında veli sesli müdahaleden çok çocuğun okuma hatası yaptığı yerleri eliyle işaret ederek göstermiştir.	Öğrencinin okumaya hevesli olduğu ve bir önceki hafta velinin, çocuğun okuma hatalarına müdahalede bulunması	

yapıp	kelimeyi	hatalarında	olduğu bir ortamda	duyulmaktadır.	çocuğun
bütün	olarak	dönütler	okuma çalışması	Çocuğa yaptığı	okuma
doğru		vermemiştir.	yapmıştır. Buna	hatalar	sürecinde
seslendirmektedir.			rağmen çocuk	söylenince	iyileşmelerin
			okuma yaparken	düzelterek	olduğu
			başka bir şeyle	okumakta	gözlenmiştir.
			uğraşmamıştır.	düzelme	Okuma sessiz
			Dikkatli okuyarak	verilmediği	ve sakin bir
			satır atlama hatası	zaman kendisi	ortamda
			yapmamıştır.	yaptığı hatayı	yapılmıştır.
				fark edince	
				tekrar okuyarak	
				düzeltilmektedir.	

Ö3'ün okuma becerilerindeki gelişmeler

Ö3	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Yapılan hatalar	Harf atlama	Harf atlama	Harf atlama	Hece atlama	Harf atlama	Harf atlama
	Hece atlama	Hece atlama	Hece atlama	Harf ekleme	Hece atlama	Hece atlama
	Kelime atlama	Hece ekleme	Yanlış okuma	Kelime ekleme	Harf ekleme	Hece ekleme
	Harf ekleme	Yanlış okuma	Seslerin sırasını yer	Yanlış okuma	Hece ekleme	Kelime ekleme
	Hece ekleme	Satır atlama	değiştirme	Seslerin sırasını yer	Yanlış okuma	Yanlış okuma
	Kelime ekleme	Noktalama işaretlerine	Noktalama	değiştirme	Noktalama işaretlerine	
	Yanlış okuma	dikkat etmeme	işaretlerine dikkat		dikkat etmeme	
	Hecelerine yanlış ayırma		etmeme		Hecelerine yanlış ayırma	
	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme				Kelimeleri tekrar etme	
Gözlenen davranışlar	Öğrencinin okumaktan keyif aldığı gözlemlendi. Parmaklarıyla takip ederek okuma yaptı.	Öğrenci kitabın ortalarına kadar az hata ile okurken kitabın sonlarına doğru okuma hatalarında artış oldu. En fazla yaptığı okuma hatası hece atlama hatası oldu.	Öğrencinin okuma motivasyonu yüksek ve okuma isteği her hafta artarak devam ettiği görüldü. Fakat sesleri yeniden uzatarak okuma yaptığı görüldü.	Öğrenci tekrar okuma yaptı. Okurken heyecanlanmadan tane tane kelimleri yutmadan okudu.	Öğrenci çok hızlı okuma yaptığı için hatalarını farkına varmamakta ve kelimleri yutarak okuma yapmaktadır.	Öğrenci parmaklarıyla takip ederek okuma yaptı.
	Bu hafta ilk kez başarı gösterilen noktalar	Öğrenci heceleyerek okumayı bırakıp kelimeleri tek seferde okuyabildi.	Soru cümlesinde soru işaretine dikkat edip ses tonunu ayarlayarak okuma yaptı.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptı.	“ğ” seslerini artık “g” olarak kalın değil olması gerektiği gibi seslendirmektedir.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptı. Akıcı okuyabildi.

Araştırmacının uygulamaları

Evde yapılan okuma çalışmaları	Veli davranışı	Çocuk okuma hatası yaptığında veli kelimenin doğrusunu seslendirdi.	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarının neler olduğunu belirtmeden doğrudan çocuğa kelimenin doğrusunu söyledi.	Evde yapılan okumalarda çocuğun yanlış okuduğu kelimedede veli doğrusunu söyleyerek düzeltti, bazen tekrar okumasını istedi.	Çocuk çok az okuma hatası yaptığı için velinin çok fazla müdahale yapmasına gerek olmadı fakat hatalı okuduğu birkaç yerde dahi uyarılarda bulunmadı.	Veli çocuğun yavaş okuması konusunda uyarıda bulundu.	Çocuk nefes almadan hızlı hızlı okurken veli çocuğu her defasında uyardı ve cümleyi kendisi okuyarak örnek bir okuma yaptı.
	Öğrenci davranışı	Öğrenci okuma yaparken yaptığı hatalarda uyarılınca doğru şekilde okudu.	Öğrenci heyecanlı bir şekilde nefes almadan okuma yapmaktadır. Bu yüzden de kelimleri söylerken yutarak ne söylediği bazen anlaşılmamaktadır.	Öğrenci daha sakin, heyecanlanmadan ve nefes alarak okuma yapmıştır. Yaptığı okuma hatalarını fark edince düzeltmektedir.	.Çocuk kendi yaptığı okuma hatalarının farkında olduğunda hemen geriye dönerek düzeltmelerini yapmaktadır.	Çocuk çok hızlı okuma yaptı ve aceleci bir şekilde okuduğundan yaptığı hataların hepsini fark etmedi.	Çocuk nefes almadan hızlı hızlı okuma yaptığı için veli örnek bir okuma yapınca çocuk ondan sonra daha sakin ve tane tane okumaya başladı. Okuması daha anlaşılır ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptı.
	Video gözlemleri	Veli tarafından söylenen hataları öğrenci dinleyerek doğru okumaya çalışmıştır. Veli	Öğrenci okuma yaparken heyecanlandığı için kelimleri okurken bazen yutmuştur. Kitaptaki karakterin	Öğrenci önceki haftaya göre daha sakin ve kelimleri yutmadan okuma yapmıştır. Soru cümlelerinde yine	Öğrenci yavaş ve sakin bir şekilde okuma yapmıştır. Heceleyerek okumuş olmasına rağmen önceki haftalara göre	Önceki hafta okuma hatalarının azalmasına rağmen bu hafta okuma yaparken hızlı ve nefes almadan acele davranarak ve kelime ve	Veli çocuğun hata yaptığı ve okuma hızına, noktalamalara dikkat etmesi gerektiği

çocuğun okuma hatalarına müdahalede bulunmuştur. Çocuk kelimeleri seslendirirken hece hece okuma yapmıştır.	konuşma bölümlerinde Papuduk gibi konuşarak vurgu ve tonlamalara dikkat etmiş ses tonunu değiştirmiştir. Kitabın son bölümlerine doğru okuma hatalarında artış olmuş ve veli okuma hatalarında müdahalede bulunmuştur.	tonlamalarına dikkat ederek okumuştur. Okuma için sessiz, sakin ve uygun bir ortam oluşturulmuştur.	çok daha az okuma hatası yapmıştır. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapmıştır. Çocuk okuma hatası ve heyecanlanmaktadır. yaptığında veli gerekli uyarıda bulunmamıştır.	harfleri yutarak okumaya çalıştığı için okuma hataları Okuma yapmıştır. Okuma yaparken mutlu olmakta ve heyecanlanmaktadır.	konusunda uyardı ve örnek okuma yaptıktan sora çocuk söylenenlere dikkat ederek okuma yapmıştır.
---	--	---	--	---	--

Ö4'ün okuma becerilerindeki gelişmeler

	Ö4	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Araştırmacının uygulamaları	Yapılan hatalar	Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Harf ekleme	Hece ekleme
		Harf atlama	Hece ekleme	Harf atlama	Hece ekleme	Hece ekleme	Harf atlama
		Hece atlama	Kelime ekleme	Satır atlama	Harf atlama	Harf atlama	Hece atlama
		Kelime atlama	Harf atlama	Yanlış okuma	Hece atlama	Hece atlama	Yanlış okuma
		Satır atlama	Hece atlama	b ve d sesini	Kelime atlama	b ve d sesini	Noktalama
		Yanlış okuma	Kelime atlama	kariştirme	Satır atlama	kariştirme	işaretlerine dikkat
		b ve d sesini	Satır atlama	m ve n sesini	Yanlış okuma	m ve n sesini	etmeme
		kariştirme	Yanlış okuma	kariştirme	b ve d sesini	kariştirme	
		m ve n sesini	b ve d sesini kariştirme	Noktalama	kariştirme	Noktalama	
		kariştirme	m ve n sesini	işaretlerine dikkat	m ve n sesini	işaretlerine dikkat	
		Tekrarlı okuma	kariştirme	etmeme	kariştirme	etmeme	
		Noktalama	Noktalama işaretlerine		Seslerin sırasını yer		
		işaretlerine dikkat	dikkat etmeme		değiştirme		
		etmeme			Noktalama		
				işaretlerine dikkat			
				etmeme			
	Gözlenen davranışlar	Kalemle takip ederek okuma yapmaktadır. Öğrenci okuma yaparken sıkıldığında dikkati dağılmaktadır.	Okuma yaparken oturduğu yerden öne ve arkaya doğru okuma yapmaktadır.	Sakin ve kendinden emin bir şekilde okuma yapmaktadır.	Öğrenci yaptığı hataların bazılarını farkına varmış ve kendisi düzeltmiştir. Çocuğun okuma isteğinin her hafta arttığı gözlenmiştir	Öğrencinin okuma motivasyonu yüksektir. Daha hızlı ve dikkatli okumaya çalışmıştır.	Okumaya istekli davranmıştır.
	Bu hafta ilk kez başarı gösterilen noktalar		Gözleriyle takip ederek okuma yapmıştır.	Öğrenci kelimeleri okurken hatalı heceleme yapmamıştır.	Soru cümlesine uygun bir şekilde tonlama yaparak karşısındakine soru	Öğrenci sadece zorlandığı kelimelerde heceleyerek okuma yapmıştır	B ve d seslerini karıştırmadan doğru okumuştur.

							sorar şekilde okuma yapmıştır.				
Evde yapılan okuma çalışmaları	Veli davranışı	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarına anında dönüt ve düzeltme vermektedir. Örneğin çocuk "güzellikleri" kelimesini "güzellikler-i" şeklinde okuyunca veli sondaki heceyi "ri" olarak düzeltti ve uyardı. Çocuğun bazen oturma şekli okuma pozisyonuna uygun olmadığı veli uyarıda bulunmaktadır.	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarına dönüt ve düzeltme verdi. Bazen çocuğun kelimeyi okumasına fırsat vermeden kendisi okumaktadır. Çocukta kelimeyi tekrar etmektedir.	Çocuk hatalı okuduğunda veli yanlış okuduğu sesi çocuğa göstererek bu hangi ses diye sormaktadır. Çocuk sesi söylediikten sonra kelimeyi tekrar okumasını istemektedir. Yanlış okunan sesleri bu hangi ses diye sorarak çocuğun dikkat etmesini istemektedir. Çocuk okuma yaparken, veli parmaklarıyla okunan yerleri takip ederek göstermektedir.	Çocuk hatalı okuma yaparken yorulduğu zamanlarda oturma pozisyonu için uyarılarda bulunmaktadır. Öğrenci yorulduğunu ifade edince veli, az kaldı, biraz daha var, şeklinde geri dönütler vermektedir. Çocuk okumasını isteyerek, hatasını görüp düzelterek yeniden okumasını sağlamaya çalışmaktadır.	Çocuk okuma yaparken hatalı okuduğu durumlarda "hayır yanlış okuyorsun, tekrar oku" gibi hata yaptığında dönütler vermektedir. Çocuk hata yaptığında düzeltmesi için gerekli süreyi tanıyarak hemen kelimenin doğrusunu söylememektedir. Veli tekrar okumasını isteyerek, hatasını düzelterek yeniden okumasını sağlamaya çalışmaktadır.	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarına anında dönüt ve düzeltme vermektedir. Örneğin çocuk "güzellikleri" kelimesini "güzellikler-i" şeklinde okuyunca veli sondaki heceyi "ri" olarak düzeltti ve uyardı. Çocuğun bazen oturma şekli okuma pozisyonuna uygun olmadığı veli uyarıda bulunmaktadır.	Öğrenci yanlış okuduğunda veli yanlış okuduğu kelimeyi doğru yere kadar seslendirip devamını çocuğun okumasını istemektedir.	Öğrenci yanlış okuduğunda veli doğru yere kadar seslendirip devamını çocuğun okumasını istemektedir.	Öğrenci yanlış okuduğunda veli doğru yere kadar seslendirip devamını çocuğun okumasını istemektedir.	
	Öğrenci davranışı	Verilen uyarıları dikkate alarak doğru okumaya çalışmaktadır. Yaptığı okuma hatalarını fark	Öğrenci kendinden emin olarak yavaş ve dikkatli olarak okuma yapmaktadır. Bazen harfleri karıştırdığında	Öğrenci yanlış okuduğunu fark edince kendisi düzelterek okumaktadır. Çocuk velisi	Öğrenci yanlış okumaya dikkat etmiştir. Yorulup sıkıldığı zamanlarda okuma hatalarında artış	Öğrenci hatasız okumaya dikkat ederken öne ve arkaya doğru sallanmaktadır. Okuma hızında artış	Okuma yaparken çok hareketli ve öne ve arkaya doğru sallanmaktadır. Okuma hızında artış	Öğrenci uyarılmadığı takdirde okuma hatalarını düzeltmemektedir.	Öğrenci uyarılmadığı takdirde okuma hatalarını düzeltmemektedir.	Öğrenci uyarılmadığı takdirde okuma hatalarını düzeltmemektedir.	

edince kendisi sesleri uzatarak tarafından yanlış gözlenmiştir.
 tekrar düzelterek okumaktadır. okuduğunda Hatalarını fark edip
 okumaktadır. uyarılınca kendisi müdahaleye gerek
 Çocuk hatasını kalmadan kendisi
 yorulduğunda düzeltmektedir. düzeltmektedir.
 dinlendikten sonra
 tekrar okumaya
 devam etmek
 istemektedir.

Video gözlemleri	Çocuk yanlış heceleme yaptığında veli uyarılmaktadır. Çocuğun yanlış okuduğu yerlerde veli müdahale ederek doğrusunu söylemekte ve çocukta ardından tekrar etmektedir. Çocuğun zorlandığı kısımlarda veli hece veya sesleri söyleyerek çocuğun birleştirmesini istemektedir.	Çocuk yanlış okuduğunda kelime hecelenerek çizilince doğru okuyabilmektedir. Çocuk kelimeyi hecelerken annesi, kelimenin devamını ya da tamamını söylemektedir. Veli çocuğu beklediğinde genelde yavaşta olsa doğru birleştirme yapıp okuyabilmektedir.	yanlış kelime altı doğru kelimeyi annesi, devamını ya tamamını Veli çocuğun hatalı okuduğu yeri tekrar okumasını istediğinde çocuk yine hatalı okumuş, veli müdahale etmemiştir.	Okuma çalışmasının sonlarına doğru odanın dışından çocuk gürültüleri gelmektedir. Anne çocuğun yaptığı okuma hatalarına müdahale etmekte fakat birkaç sefer, çocuğun hatalı okuduğu yeri tekrar okumasını istediğinde çocuk yine hatalı okumuş, veli müdahale etmemiştir.	Okuma yaparken odaya birileri girdiğinde veli sessizce dışarı çıkmalarını isteyerek kitap okumaya uygun sessiz bir ortam sağlamaya dikkat ettiği söylenebilmektedir.	Öğrenci okuma yaparken sürekli hareket halinde olduğu için veli, çocuğa oturması için uyarılarda bulunmuştur. Öğrenci özellikle b v d sesini karıştırdığı için kelimeyi her yanlış okumaya başladığı anda uyararak çocuğun doğru okumasına yardımcı olmuştur.	Öğrenci heceleme hatası yapmadan, b ve d seslerini karıştırmadan okuma yapmıştır. Yaptığı okuma hatalarını düzeltmeden okumaya devam etmiş velinin uyarısıyla tekrar kelimeyi düzelterek okumuştur.
-------------------------	--	---	--	---	--	---	---

Ö5'in okuma becerilerindeki gelişmeler

	Ö5	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Araştırmacının uygulamaları	Yapılan hatalar	Harf ekleme	Harf ekleme	Yanlış okuma	Harf atlama	Harf ekleme	Harf ekleme
		Kelime ekleme	Hece ekleme	Hatalı heceleme	Hece atlama	Hece ekleme	Hece ekleme
		Harf atlama	Hece atlama	Seslerin sırasını yer	Kelime tekrarı	Yanlış okuma	Hece atlama
		Hece atlama	Kelime atlama	değiştirme	Yanlış okuma	Seslerin sırasını	Yanlış okuma
		Yanlış okuma	Yanlış okuma	Noktalama	Noktalama	yer değiştirme	Satır atlama
		m ve n sesini	Duraklama	işaretlerine dikkat	işaretlerine	Satır atlama	Noktalama
		kariştirme	Satır atlama	etmeme	dikkat etmeme	Kelimeyi tekrar	işaretlerine
		Duraklama	Kelimelerin sırasını			etme	dikkat etmeme
		Kelimeyi tekrar etme	yer değiştirme			Noktalama	
		Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Hatalı heceleme			işaretlerine dikkat etmeme	
		Hiç okuyamadığı kelime					
		Noktalama işaretlerine dikkat etmeme					
	Gözlenen davranışlar	Öğrenci okuma yaparken kelimeleri seslendirirken çok fazla duraklama yapmaktadır. Bazı kelimeleri okurken bir önceki okuduğu kelimeyi de tekrar okuyarak iki kelimeyi beraber okumaktadır.	Öğrenci içinden heceleyerek okuyor ve parmaklarıyla takip ederek okuma yapmaktadır. Yaptığı hatalarını varınca tekrar okumaktadır.	Öğrenci yine duraksayarak okuma yapmakta ve yaptığı okuma hatalarını farkına varıp düzelttikten sonra yanındaki kelimeyle beraber tekrar ederek okumaktadır.	Öğrencinin okuma motivasyonu yüksek ve dikkatli okuma yaptı. Öğrenci yaptığı okuma hatalarının çoğunu kendisi fark edip düzelterek okuma yapmaktadır.	Hatalı okuduğunu anlayınca hemen bir önceki kelimeyi okuyup ondan sonra hatalı okuduğu kelimeyi düzelterek okuma yapmaktadır. Parmaklarıyla takip ederek okuma yapmaktadır.	Öğrenci bu hafta daha hızlı okumaya çalışmış fakat hızlı okuyunca hatalı okuma sayısında artış olmuştur.
	Bu hafta ilk kez başarı	m- n seslerini birbirine karıştırmadan	Harf atlama, hece atlama,	Öğrenciye neredeyse	Önceki haftaya göre daha az		

	gösterilen noktalar	okuyabildi. Öğrenci heceleri içinden birleştirerek kelimeleri tek seferde okuyabilmiştir.	Öğrenci heceleri içinden birleştirerek kelimeleri tek seferde okuyabilmiştir.	harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme satır atlama hatalarını hiç yapmamış ve hiç okuyamadığı kelime olmamıştır.	müdahale etmeye gerek kalmadan kendi hatalarının çoğunu kendisi fark edip düzelterek okuma yapmaktadır.	duraklama yaparak kelime tanıma hızında artış olmuştur.	
Evde yapılan okuma çalışmaları	Veli davranışı	Çocuk hece, harf atlaması veya harf, hece eklemesi yaptığı zaman veli, öğrencinin doğru okuduğu yere kadar okumakta ve devamını öğrencinin tekrar okumasını istemektedir.	Veli çocuğun duraksayarak okuması durumunda biraz daha hızlı okuması konusunda uyarıda bulunmuştur. Okuma hataları yaptığı zaman tekrar okumasını istemekte veya veli kendisi okumaktadır.	Veli, çocuğun yanlış okuduğu yerleri eliyle işaret ederek göstermektedir bazen de sadece ‘‘hayır’’ diye uyarıda bulunmaktadır.	Veli çok fazla ilgilenmemiştir. Bazen yanındaki kişilerle konuşuyor bazen de başka bir şeylerle ilgilendikten sonra çocuğa ‘‘nerde kaldın, neredesin’’ diye sormaktadır.	Veli bazen Çocuğun hatalı okuduğu durumlarda uyarıda bulunmadı. Yeteri kadar çocukla ilgilenmemiş ve okumasını takip etmemiştir.	
	Öğrenci davranışı	Öğrenci okuduğu kelimelerin doğruluğundan emin olmadan okuma yapmaktadır.	Öğrenci heceleri içinden birleştirerek okuma yaptığı için 5 sn den fazla duraklayarak kelimeyi okuyabilmektedir.	Öğrenci genel yaptığı farkına varıp kendisi düzeltmektedir.	Çocuk okuması bitince yanındaki kişiye ‘‘bitti’’ diye haber vermektedir. Hatalı okuduğu yerleri velisi düzeltmeden kendisi farkına	Çocuk okumaya istekli davranmaktadır. Okuma yaparken odaklanarak dikkatli bir şekilde kelimeleri okuyarak hatalarını farkına varmaktadır.	Öğrenci yine okuma yaparken kendi hatalarını düzeltmiş, hatalı okuduğunda uyarı verince kendisi hemen

						varıp düzelterek okumaktadır.		hatasını farkına varıp düzeltme yapmıştır.
Video gözlemleri	Öğrenci kendisine verilen uyarıları dikkate alarak okuma hatalarını düzeltmektedir. Okuma yapılan ortamda televizyon sesleri gelmektedir. Öğrenci okuma boyunca duraklama yaptı ve kelimeyi okumadan önce kendi içinde sessizce heceleyip sonra birleştirerek sesli okudu.	Öğrenci okuma yaparken duraksadığı için veli daha hızlı okuması konusunda uyarıda bulunmuştur. Okuma ortamı sessiz ve sakin bir ortamda yapılmıştır.	Okuma yapılan ortamda aile fertlerinin sesleri gelmektedir. Velinin, çocuğun yaptığı okuma hatalarını sesli söylemek yerine eliyle işaret ederek göstermekte veya sadece ‘‘hayır’’ diye uyarıda bulunmaktadır. Çocuk hatalarını kendisi bulup düzelterek okumaya devam etmiştir.	Okuma yapılan ortamda aile fertlerinin sesleri gelmektedir. Arkadan televizyonda maç sesleri gelmektedir. Aile fertlerinin sesleri çok yoğun bir şekilde gelmekte olup çocuğun okumasında duraksamaya neden olmakta ve çocuğun sesini bastırmaktadır. Veli ortamdaki diğer aile fertlerini sessiz olmaları konusunda uyarmıştır.	Okuma yapılan ortamda arka fonda konuşma sesleri gelmektedir. Veli, öğrenci hatalı okuduğunda bazen uyarıda bulunmuş bazen uyarmamıştır.			

Ö6'nın okuma becerilerindeki gelişmeler

	Ö6	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	
Araştırmacının uygulamaları	Yapılan hatalar	Harf atlama	Harf atlama	Hece atlama	Harf atlama	Kelime atlama	Harf atlama	
		Hece atlama	Hece atlama	Harf ekleme	Hece atlama	Harf ekleme	Hece atlama	
		Kelime atlama	Kelime atlama	Hece ekleme	Kelime atlama	Hece ekleme	Yanlış okuma	
		Harf ekleme	Harf ekleme	Kelime ekleme	Harf ekleme	Yanlış okuma	Seslerin sırasını	
		Hece ekleme	Hece ekleme	Yanlış okuma	Hece ekleme	Tekrarlı okuma	yer değiştirme	
		Kelime ekleme	Kelime ekleme	Kelime tekrarı	Kelime ekleme	Hecelerine yanlış ayırma	Noktalama	
		Yanlış okuma	Yanlış okuma	Duraklama	Yanlış okuma	Duraklama	işaretlerine dikkat	
		Kelimeyi tekrar etme	Kelimeyi tekrar etme	Satır atlama	Kelime tekrarı	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
		Duraklama	Duraklama	Hecelerine yanlış ayırma	Duraklama	dikkat etmeme		
		Satır atlama	Satır atlama	Seslerin sırasını yer değiştirme	Satır atlama	Hecelerine yanlış heceleme		
		Hecelerine yanlış ayırma	Hecelerine yanlış ayırma	s ve z sesini karıştırma	Hecelerine yanlış ayırma	b ve d seslerini karıştırma		
		Hiç okuyamadığı kelime	Hiç okuyamadığı kelime	Hiç okuyamadığı kelime	işaretlerine dikkat etmeme	Hiç okuyamadığı kelime		
		Kelimelerin sırasını yer değiştirme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
		Noktalama işaretlerine dikkat etmeme						
		Gözlenen davranışlar	Çocuk okuduğunun doğruluğundan emin olmadığı için çekimser davranmaktadır.	Öğrenci kendi okuma hatalarını farkında olmayıp uyarıldığı zaman düzelterek doğru okuyabilmekte bazen de yine hatalı okuyabilmektedir. Parmaklarıyla takip	Öğrenci okurken heyecanlanmaktadır. Bu yüzden okuduğu kelimelerde tereddüt etmekte ve telaffuz ederken çekimser davranmaktadır.	Öğrenci okumaya istekli davranmıştır. Parmaklarıyla takip ederek okuma yapmıştır.	Öğrenci yaptığı hataların bazılarını farkına varmış ve kendisi düzeltmiştir. Çocuğun okuma isteğinin her hafta arttığı gözlenmiştir.	Öğrenci okuma yaparken duraklamalar yapmamıştır. Çocuk okuma yaparken yorulunca okuma hatalarında artış gözlenmiştir.

			ederek okuma yapmıştır.				
	Bu hafta ilk kez başarı gösterilen noktalar		Öğrenci önceki hafta sesleri birleştirip heceleri oluştururken uzun duraklamalar yaparken, bu hafta heceleri oluştururken daha kısa süre duraklamalar yapmıştır.	Kitapta sürekli tekrar edilen bazı kelimeleri okudukça çocuğun kelime tanıma hızı artmıştır.	Öğrenci hatalı heceleme yapmaya devam etmekte olup kelimenin bütünü hatasız okuyabilmektedir.	Öğrenci kendi yaptığı hataları farkına vardığında uyarılmadan kendisi düzeltmiştir.	Cümlelerin sonundaki noktalarda durarak okuma yapmıştır. Okuma yaparken duraklama yapmamıştır.
Evde yapılan okuma çalışmaları	Veli davranışı	Çocuk hatalı veya hiç okuyamadığı durumlarda veli müdahale edip kelimeyi tekrar okumasını istemektedir. Okuyamadığı durumda veli kelimeyi okuyup çocuğa tekrar ettirmektedir. Öğrencinin hata yaptığı yerleri söylemektedir. Örneğin kelime, satır atladığını söylemektedir. Çocuğa “doğru gidiyorsun, evet devam et” gibi	Veli çocuğa yaptığı bütün okuma hatalarını söyleyerek düzeltmesi için uyarıda bulunmaktadır. Çocuğun okuyamadığı kelimeleri seslendirmiş, daha sonra çocuktan tekrar okumasını istemektedir.	Veli çocuğun yaptığı okuma hatalarına anında dönüt ve düzeltme verdi. Veli bazen çocuğun düzeltmesine fırsat vermeden doğrudan kelimeyi kendisi söylemektedir. Çocukta kelimeyi tekrar etmektedir.	Veli çocuğun hatalı okuduğu durumlarda “hayır yanlış okuyorsun, kelime atladın, tekrar oku” gibi hata yaptığı yerleri söylemektedir. Hece atladığı zaman öğrencinin doğru okuduğu yere kadar kendisi okuyup devamını öğrencinin okumasını istemektedir. “Evet, devam et, doğru gidiyorsun” şeklinde öğrenciye telkinlerde bulunarak destek olmaktadır.	Çocuk örneğin, “sürprizim” kelimesini “sü- sür” diye heceleyip okumakta zorlandığı kelimelerde veli ilk heceyi söyleyerek çocuğa yardımcı olmaktadır. Bazı kelimelerde çocuk heceleri birleştirip kelimeyi söyleyene kadar veli hemen kendisi kelimeyi söylemektedir.	Çocuk okuma hatası yaptığı uyarılarda bulunmuştur. Okumakta zorlandığı kelimelerde ipuçları vermiştir.

	sözler söyleyerek okumaya devam etmesi için motive etmektedir.						
Öğrenci davranışı	Öğrenci okuduklarının doğruluğundan emin olmadığı için duraksayarak okuma yapmaktadır.	Öğrenci hatalı okuma yaptığında verilen dönütlerin bazılarını düzelterek okumuş bazıları düzeltememiş velinin okuduğunu tekrar etmiştir.	Öğrenci kendisine söylenen hataları düzelterek okumaya çalışmıştır. Doğru okuduğuna emin olduğu kelimeleri tereddütsüz sesli olarak okumaktadır.	Öğrencinin okuma motivasyonu yüksek ve hazır bir şekilde okuma yapmıştır.	Okuma oldukça okumaya kelimenin ilk hecesini okuduktan sonra devamını öğrenci hatasız bir şekilde okuyabilmektedir.	Öğrenci hatalı okuma veli diksiyonu düzgün ve bazı kelimeleri yazılıdan farklı olarak konuşma şekliyle okumaktadır. Örneğin "ağlayan" yerine "ağlıyan" diye seslendirmektedir.	
Video gözlemleri	Öğrenci sesleri birleştirip hece oluşturmakta zorluk yaşadığı için sesleri uzatarak okuma yapmaktadır. Veli çocuğun zorluk yaşadığını düşündüğü için çoğunlukla kelimeleri kendisi okuyup çocuğa tekrar ettirmiştir.	Öğrenci kelimelerin yarısını okuyup devamını atladığında veli okuduğu yere kadar tekrar seslendirince çocuk kelimenin tamamını bazen doğru bazen hatalı okumuştur. Veli	Öğrenci okuduklarının doğruluğundan emin olmadığı ve hata yapacağım düşüncesiyle okurken tereddüt etmekte hem de heyecanlanmaktadır. Veli çocuğun yaptığı hataları söylemekte ve bazen çocuğa fırsat vermeden kelimeyi kendisi okuyarak çocuğa tekrar ettirmiştir.	Veli çocuğa nerde okuma hatası yaptığını söylemiş ve yanlış okuduğu yerlerde tekrar okumasını istemiştir. Öğrencinin okumaya hevesli olduğu ve çocuğun okuma sürecinde iyileşmelerin olduğu kelime tanıma hızının arttığı gözlenmiştir.	Okuma sessiz ve sakin bir ortamda yapılmıştır. Öğrencinin önceki haftaya göre okuma hızında artış gözlenmiştir. Öğrenci kelimeleri söylerken önceki haftalara göre daha kısa duraklamalar yapmıştır.	Öğrencinin heceleri birleştirme hızında artış gözlenmiştir. Okurken bir anda dikkati dağılırken nereden kaldığını unutup sormaktadır. Yaptığı okuma hatalarını farkına varınca düzelterek okumaya devam etmektedir. Genel olarak ilk kelimeyi hatalı	

okuyup yanındaki
kelimeyi de
okuduktan sonra
ikisini tekrar
beraber okuyunca
ilk kelimeyi de
doğru
okuyabildiği
gözlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Melikenur SAL
Yabancı Dili	İngilizce, Almanca
Orcid Numarası	0000-0001-8820-2798
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10611208
Lise	Ordu Fatih Anadolu Lisesi
Lisans	Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü/ Sınıf Öğretmenliği
Mesleki Deneyim	Sınıf Öğretmenliği