

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİSİNİN AKSİYON
ARAŞTIRMASI ARACILIĞI İLE GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Gül UZUNER

**TRABZON
OCAK, 2014**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİSİNİN AKSİYON
ARAŞTIRMASI ARACILIĞI İLE GELİŞTİRİLMESİ**

Fatma Gül UZUNER

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Durmuş EKİZ**

**TRABZON
OCAK, 2014**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 28/01/2014

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Üye : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zuhâl DİNÇ ALTUN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü V.**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Fatma Gül UZUNER

28/01/2014

ÖN SÖZ

Okuma, insanın dünyayı anlamlandırmasını sağlayan temel becerilerden biridir. Okuduğunu anlama, okunanların okuyucunun zihninde yolculuk yapmasıdır. Yazma becerisi ise dünyada iz bırakma yeteneğimizdir. Yaşadığımız dünyada okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile sürekli karşı karşıya kalmaktayız. Söz konusu becerileri girdiğimiz sınavlardan, yazdığımız dilekçeye kadar tüm yaşamımız boyunca aktif olarak kullanmaktayız. Bu becerilerin temelleri ilkokulun ilk yıllarında atılmaktadır. Seslerden başlayan yolculuk metinlere, kitaplara, internete ve bir ömre kadar uzanmaktadır. Bunun adı okuma becerisidir. Bir ömrü de kitaplara, defterlere, şiirlere sığdırma çabası da yazma becerisidir.

Bir sınıf öğretmenin temel görevi okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini öğrenciye en iyi biçimde kazandırmaktır. Bu beceriler öğrenciye ne kadar sağlam bir şekilde kazandırılırsa; öğrencinin, baş döndüren bir hızla gelişen dünyada başarılı olma olasılığı o derece artacaktır. Bu noktada öğretmen öğrencilerinin neye ihtiyacı olduğunu iyi belirlemeli, rastgele yöntemler kullanmak yerine bilimsel yöntemleri tercih ederek öğrencilerini çağa ve deyim yerindeyse bir sonraki çağa hazırlamalıdır. Bunları yapan öğretmene araştırmacı öğretmen denir. Bu araştırmada, bir sınıf öğretmenin araştırmacı kimliğini üstlenerek öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirme serüvenine yer verilmiştir.

Öncelikle çalışmam süresince değerli katkılarını benden hiçbir zaman esirgemeyen ve yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen Sayın Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, Sayın Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN ve Sayın Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a şükranlarımı sunuyorum. Bu süreçte bilgisini ve yardımını benden hiçbir zaman esirgemeyen Mahmut Serkan YAZICI'ya çok teşekkür ediyorum. Bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tüm aileme, özellikle annem Hatice UZUNER, babam Şeker UZUNER ve ablam Asiye UZUNER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimi en iyi şekilde yazmamı sağlayan çok değerli meslektaşlarım Çiğdem YAŞ, Sabire ÖZCAN, Fatma KARAGÖL ve Elif SEYİTOĞLU'na şükranlarımı sunuyorum.

Fatma Gül UZUNER

Trabzon, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	X
ABSTRACT	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
GRAFİKLER LİSTESİ	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Problemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Okuma	7
2.1.1.1. Okuma Yaklaşımları.....	8
2.1.1.2. Okuma Biçimleri.....	8
2.1.1.3. Akıcı Okuma	9
2.1.1.4. Okuma Eğitiminde Öğrenci Farklılıkları	10
2.1.2. Okuduğunu Anlama	11
2.1.2.1. Yanlış Analizi Envanteri	13
2.1.2.2. Okuma Süreci	15
2.1.2.3. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Stratejileri	16
2.1.2.3.1. TİÖD (POSSE) Okuduğunu Anlama Stratejisi	18
2.1.2.3.2. Ne Biliyorum ? Ne Öğrenmek İstiyorum ? Ne Öğrendim?.....	19
2.1.2.3.3. Karşılıklı Öğretim Stratejisi	19
2.1.2.3.4. Hikaye Haritası Yöntemi	20
2.1.3. Yazma.....	21

2.1.3.1. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı	22
2.1.3.2. Yazma Öğrenme Alanı	23
2.1.4. Kelime Dağarcığı (Hazinesi) ve Geliştirilmesi	24
2.1.4.1. Kelime Öğretiminde Kullanılan Metodlar	25
2.1.4.1.1. Sözlük Kullanma Metodu	25
2.1.4.1.2. Kelime Defteri Oluşturma	26
2.1.4.1.3. Çağrışım Haritası Oluşturma Etkinliği	26
2.1.4.1.4. Görsellerden Yararlanma Çalışmaları.....	26
2.1.4.2. Kelime Hazinesi ve Oyunlar	26
2.1.5. Ölçme ve Değerlendirme.....	27
2.1.6. İlgili Araştırmalar	28
2.1.6.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmaları	28
2.1.6.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmaları	31
2.1.6.3. Yazma Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmaları	32
2.1.6.4. Yazma Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmaları	34
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	35
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Metodolojisi	36
3.1.1. Bilimsel Araştırmalarda Paradigmalar	36
3.1.1.1. Nitel Araştırma Yaklaşımı.....	36
3.1.1.2. Nicel Araştırma Yaklaşımı	36
3.1.1.3. Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması	37
3.1.1.4. Eleştirel Kuram Yaklaşımı	38
3.1.1.4.1. Araştırmaya Uygun Yöntemin Belirlenmesi	39
3.1.1.4.2. Aksiyon (Eylem) Araştırması	40
3.2. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	42
3.2.1. Araştırmanın Geçerliliği	42
3.2.2. Araştırmanın Güvenirliği	43
3.3. Bilimsel Araştırmalarda Etik.....	44
3.4. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam Özellikleri.....	45
3.4.1. Okul Ortamı ve Özellikleri	45
3.4.2. Araştırmacının Rolü	45
3.5. Örneklem ve Örnekleme.....	45
3.6. Veri Toplama Araçları.....	46
3.6.1. Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisini Geliştirme Sürecinde Kullanılan Ortak Veri Toplama Araçları	48

3.6.1.1. Günlük	48
3.6.1.2. Gözlem	48
3.6.1.3. Alan Notu	49
3.6.2. Son Harften Kelime Türetme ve Tabu Oyunu	49
3.6.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	50
3.6.3.1. Yanlış Analizi Envanteri	50
3.6.3.2. Okuduğunu Anlama Kazanımları Kontrol Listesi.....	51
3.6.3.3. Okuma Davranışları Kontrol Listesi	51
3.6.3.4. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Formu	52
3.6.3.5. Okuma Becerisi Değerlendirme Formu	52
3.6.3.6. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Kontrol Listesi.....	52
3.6.3.7. Kelime Bilgisi Değerlendirme Testi	52
3.6.3.8. Kronometre	53
3.6.4. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	53
3.6.4.1. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Formu.....	53
3.6.4.2. Analitik Yazı Değerlendirme Formu	53
3.6.4.3. Yazma Kazanımları Kontrol Listesi	54
3.6.4.4. Yazı Değerlendirme Ölçeği	54
3.6.4.5. Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu	54
3.6.4.6. Yazma Süreci Aşamaları Kontrol Listesi.....	55
3.6.4.7. Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi.....	55
3.6.4.8. Yazı Değerlendirme Ölçeği	55
3.7. Verilerin Analizi	56
3.7.1. İçerik Analizi	57
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	63
4.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi	64
4.1.1. Örneklem Seçimi	64
4.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi: Ön İşlemler.....	66
4.1.2.1. Örneklem Yanlış Analizi Envanteri Uygulanması.....	67
4.1.2.2. Kelime Bilgisi Değerlendirme Ön Testi	68
4.1.2.3. Okuduğunu Anlama Kazanımları Ön Kontrol Listesi.....	69
4.1.2.4. Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi	71
4.1.2.5. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu.....	75
4.1.2.6. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi.....	79

4.1.2.7. Okuma Becerisi Değerlendirme Ön Formu	80
4.1.3. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi: Aksiyon Süreci	82
4.1.3.1. Okuma Becerisi ile İlgili Elde Edilen Sonuçlar	83
4.1.3.2. Yanlış Analizi Envanteri Kullanılarak Elde Edilen Sonuçlar	88
4.1.3.2.1. Kelime Tanıma Düzeyi	88
4.1.3.2.2. Anlama Düzeyi	90
4.1.3.3. Oyunlar	92
4.1.4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi: Son İşlemler Basamağı	95
4.1.4.1. 2/A Sınıfına Uygulanan Yanlış Analizi Envanteri Sonuçları	96
4.1.4.2. Örnekleme Uygulanan Yanlış Analizi Envanteri Sonuçları	97
4.1.4.3. Kelime Bilgisi Değerlendirme Son Testi	101
4.1.4.4. Okuduğunu Anlama Kazanımları Son Kontrol Listesi	103
4.1.4.5. Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi	105
4.1.4.6. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	109
4.1.4.7. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Kontrol Listesi	113
4.1.4.8. Okuma Becerisi Değerlendirme Son Formu	114
4.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	116
4.2.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Ön İşlemler	118
4.2.1.1. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu	118
4.2.1.2. Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu	119
4.2.1.3. Yazma Kazanımları Ön Kontrol Listesi	121
4.2.1.4. Yazı Örneği Değerlendirme Ön Ölçeği	123
4.2.1.5. Bütüncül Yazı Değerlendirme Ön Formu	125
4.2.1.6. Yazma Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi	126
4.2.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Aksiyon Süreci	127
4.2.2.1. Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi	127
4.2.2.1.1. D'nin Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesine Göre Gelişimi	128
4.2.2.1.2. E'nin Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesine Göre Gelişimi	133
4.2.2.1.3. N'in Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesine Göre Gelişimi	137
4.2.2.2. Yazı Değerlendirme Ölçeği	142
4.2.2.2.1. D'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi	143
4.2.2.2.2. E'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi	148
4.2.2.2.3. N'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi	153
4.2.2.2.4. Öğrencilerin Yazma Sürecindeki Genel Değerlendirilmeleri	158
4.2.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Son İşlemler Aşaması	160
4.2.3.1. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	160

4.2.3.2. Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu	164
4.2.3.3. Yazma Kazanımları Son Kontrol Listesi.	168
4.2.3.4. Yazı Örneği Değerlendirme Son Ölçeği	170
4.2.3.5. Bütüncül Yazı Değerlendirme Son Formu	172
4.2.3.6. Yazma Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi	174
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	177
5.1. Sonuçlar	177
5.2. Öneriler	183
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	183
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	184
6. KAYNAKLAR	185
7. EKLER	192
8. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	220

ÖZET

Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisinin Aksiyon Araştırması Aracılığı ile Geliştirilmesi

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri bilimsel yöntemler kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, eleştirel kuram yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bir aksiyon araştırmasıdır. Bu yöntemi seçmemdeki en büyük neden, sınıf öğretmeni olmam ve öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri konusundaki eksiklikleri gidermek istememdir. Bu isteğime en güzel cevabı hem uygulama hem de kuramsal boyutu olan aksiyon araştırmasının vereceğini düşündüm. Aksiyon araştırması yöntemini tercih etmemin başka bir nedeni ise müfredat temelli ama aynı zamanda bilimsel destekli; öğrenciye, öğretmene ve şartlara uygun bir Türkçe öğretim programı geliştirmeye çalışmamdır.

Araştırma; 2011-2012 bahar döneminde, Kars ili, merkez ilçeye bağlı bir ilköğretim okulunda ve yaklaşık 3 aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırma esnek bir şekilde planlanmış ve çalışma sürecinde şekillenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri olan D, E ve N oluşturmuştur. Veriler günlük, gözlem, alan notları, form, ölçek, kontrol listesi, yanlış analizi envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama araçları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile işleme tabi tutulmuş ve burada sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan ağırlıklı olarak yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla sıkça sayısal ifadeler kullanılmıştır. Verilerin kodlanmasında, çeşitli şekiller ve tablolardan faydalanılmıştır.

Bu araştırma okuduğunu anlama ve yazma temel becerilerinin sağlam bir şekilde geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda söz konusu becerilerin kazandırılması bakımından sınıf öğretmenlerine ışık tutacak niteliktedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine bilimselliğin kazandırılması bakımından da önemli bir araştırmadır.

Bu araştırmada TİÖD (POSSE), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejilerinin ve bunların yanında kullanılan yardımcı tekniklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini; Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aksiyon Araştırması, Okuduğunu Anlama Becerisi, Yazma Becerisi, Eleştirel Kuram Yaklaşımı, Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı, TİÖD (POSSE) Stratejisi.

ABSTRACT

Improvement of Reading Comprehension and Writing Skills through Action Research

In this research, it has been aimed to improve the reading comprehension and writing skills of second grade pupils by means of using scientific methods.

The research is an action research which is carried out within the frame of critical theory. The most important reason in this method preference is that I am a class teacher and I intend to eliminate the deficiencies of students' skills in reading comprehension and writing. For this reason, action research, as a result of its nature including both theoretical and practical aspects, is potentially the best solution for the aims of this study. One other reason for the preference of action research is related to the need for the development of a Turkish education program which is academically acceptable and accordant with the curriculum; teachers, students, conditions etc.

The research has been conducted in a primary school belonging to the central district of Kars in the 2011 spring semester during a period of 3 months. The research has been planned to be supple, and it is formed during the study process. Exemplification of the study has been provided through second grade students *D*, *E* and *N*. The data have been collected by means of daily observations, field notes, forms, scales, check lists, inventory of error analysis and data collection devices created by the researcher. The gathered data are processed with content analysis and comparative analysis method is used predominantly. Numerical expressions have been used frequently in order to ease the interpretation of the data. Various figures and tables are also made use of in the coding of data.

This research is important in terms of providing solid improvement in the fields of basic skills regarding reading comprehension and writing. In this respect, the research could be beneficial for other teachers to equip students with better skills. Furthermore, it is also an important study since it approaches the subject with a scientific manner which would enhance the scientific aspect of teaching as a profession.

In this research, it has been concluded that POSSE, KWL and Reciprocal Teaching Strategies and other supportive techniques are quite effective in improving the students' reading comprehension skills while Process Writing is similarly effective in the improvement of writing skills.

Key Words: Action Research, Reading Comprehension Skills, Writing Skills, Critical Theory Approach, Process Writing, POSSE Strategy

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Okuma Biçimleri.....	9
2	Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri	10
3	Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları.....	12
4	Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeler	13
5	Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Tablosu	14
6	Okuma Süreci Etkinlikleri	16
7	Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler Özeti	17
8	Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı	23
9	Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması	37
10	Nitel Araştırmalarda Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Metodlar ...	44
11	Nitel Araştırmalarda Veri Analizi Aşamaları	57
12	Okuduğunu Anlama Aksiyon Araştırma Süreci Planlaması	60
13	Yazma Kazanımlarının Aksiyon Sürecindeki Planlaması.....	61
14	2/A Sınıfı Öğrencilerinin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri ..	65
15	D, E ve N'nin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri	67
16	D, E ve N'nin Yaptıkları Hata Türleri ve Sayıları	68
17	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kazanımları Ön Kontrol Listesi.....	70
18	D'nin Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi	72
19	E'nin Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi.....	73
20	N'nin Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi	74
21	D'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu	76
22	E'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu	77
23	N'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu.....	78
24	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi	79
25	Öğrencilerin Okuma Becerisi Değerlendirme Ön Formu.....	81
26	Okuma Becerisi ile İlgili Elde Edilen Sonuçlar	84
27	Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeyindeki Değişimler	89
28	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Değişim	91
29	Öğrencilerin Tabu Oyunundaki Gelişimleri	94

30	2/A Sınıfı Öğrencilerinin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri ..	96
31	D, E ve N'nin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri	97
32	Öğrencilerin Yaptıkları Hata Türleri ve Sayıları	101
33	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kazanımları Son Kontrol Listesi	104
34	D'nin Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi	106
35	E'nin Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi	107
36	N'nin Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi	108
37	D'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	110
38	E'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	111
39	N'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	112
40	Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi	114
41	Öğrencilerin Okuma Becerisi Değerlendirme Son Formu	115
42	D, E ve N'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu	118
43	D'nin Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu	119
44	E'nin Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu	120
45	N'nin Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu	121
46	Öğrencilerin Yazma Kazanımları Ön Kontrol Listesi	122
47	Öğrencilerin Yazı Değerlendirme Ön Ölçekleri	124
48	Öğrencilerin Bütüncül Yazı Değerlendirme Ön Formu	125
49	Öğrencilerin Yazma Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi	126
50	D'nin Çalışma Süresince Yazım Öncesi Aşamasına Göre Gelişimi	128
51	D'nin Çalışma Süresince Taslak Yazım Aşamasına Göre Gelişimi	129
52	D'nin Çalışma Süresince Gözden Geçirme Redakte Etme Aşamasına Göre Gelişimi	130
53	D'nin Çalışma Süresince Yayımlama ve Paylaşım Aşamasına Göre Gelişimi	131
54	E'nin Çalışma Süresince Yazım Öncesi Aşamasına Göre Gelişimi	133
55	E'nin Çalışma Süresince Taslak Yazım Aşamasına Göre Gelişimi	134
56	E'nin Çalışma Süresince Gözden Geçirme Redakte Etme Aşamasına Göre Gelişimi	135

57	E'nin Çalışma Süresince Yayımlama ve Paylaşım Aşamasına Göre Gelişimi	136
58	N'nin Çalışma Süresince Yazım Öncesi Aşamasına Göre Gelişimi	138
59	N'nin Çalışma Süresince Taslak Yazım Aşamasına Göre Gelişimi	139
60	N'nin Çalışma Süresince Gözden Geçirme Redakte Etme Aşamasına Göre Gelişimi.....	140
61	N'nin Çalışma Süresince Yayımlama ve Paylaşım Aşamasına Göre Gelişimi	141
62	D'nin Genel Yazım ve Hecelemedeki Gelişimi	143
63	D'nin Noktalama, Büyük Harf Kullanımı ve Kelime Hazinesi ile İlgili Gelişimi	144
64	D'nin Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı ile İlgili Gelişimi	145
65	D'nin Okuyucu Duyarlılığı ve Duyuşsal Boyut ile İlgili Gelişimi	146
66	E'nin Genel Yazım ve Hecelemedeki Gelişimi	148
67	E'nin Noktalama, Büyük Harf Kullanımı ve Kelime Hazinesi ile İlgili Gelişimi	149
68	E'nin Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı ile İlgili Gelişimi	150
69	E'nin Okuyucu Duyarlılığı ve Duyuşsal Boyut ile İlgili Gelişimi	151
70	N'nin Genel Yazım ve Hecelemedeki Gelişimi	153
71	N'nin Noktalama, Büyük Harf Kullanımı ve Kelime Hazinesi ile İlgili Gelişimi	154
72	N'nin Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı ile İlgili Gelişimi	155
73	N'nin Okuyucu Duyarlılığı ve Duyuşsal Boyut ile İlgili Gelişimi	156
74	D'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	161
75	E'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	162
76	N'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu	163
77	D'nin Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu	165
78	E'nin Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu	166
79	N'nin Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu.....	167
80	Öğrencilerin Yazma Kazanımları Son Kontrol Listesi	169
81	Öğrencilerin Yazı Örneği Değerlendirme Son Ölçeği.....	171
82	Öğrencilerin Bütüncül Yazı Değerlendirme Son Formu	173
83	Öğrencilerin Yazma Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	TİÖD Stratejisi İşleniş Aşamaları.....	19
2	Hikaye Haritası Unsurları	20
3	Aksiyon Araştırma Süreci	41
4	Düzeye Göre Nitel Veri Analizi	56
5	Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Süreci	59
6	Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı Aşamaları	62
7	Aksiyon Araştırma Süreci Uygulama Basamakları	63

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasında Yaptıkları Hata Sayılarının Değişimi	85
2	Öğrencilerin Metinleri Okuma Süreleri	86
3	Öğrencilerin Çalışma Süresince Dakikada Okudukları Kelime Sayılarının Değişimi	87
4	Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeyleri	90
5	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Değişim	92
6	Öğrencilerin Son Harften Kelime Türetme Oyununda Dakikada Ürettikleri Kelime Sayısının Değişimi.....	95
7	D'nin Ön ve Son İşlemlerde Elde Ettiği Okuma Sonuçlarının Karşılaştırılması	98
8	E'nin Ön ve Son İşlemlerde Elde Ettiği Okuma Sonuçlarının Karşılaştırılması	99
9	N'nin Ön ve Son İşlemlerde Elde Ettiği Okuma Sonuçlarının Karşılaştırılması	100
10	Öğrencilerin Kelime Bilgisi Testinden Aldıkları Ön-Son Puanların Karşılaştırılması	102
11	Öğrencilerin Okuma Davranışları Ön-Son Kontrol Listesi Puanlarının Karşılaştırılması	109
12	Öğrencilerin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Formundan Aldıkları Ön-Son Puanların Karşılaştırılması	113
13	D'nin Yazma Süreci Aşamalarına Göre Gelişimi	132
14	E'nin Yazma Süreci Aşamalarına Göre Gelişimi	137
15	N'nin Yazma Süreci Aşamalarına Göre Gelişimi	142
16	D'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi	147
17	E'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi	152
18	N'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi	157
19	D'nin Yazma Çalışması Sürecindeki Gelişimi	158
20	E'nin Yazma Çalışması Sürecindeki Gelişimi	159
21	N'nin Yazma Çalışması Sürecindeki Gelişimi	159

22	Öğrencilerin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Ön-Son Formuna Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	164
23	Öğrencilerin Analitik Yazı Değerlendirme Ön-Son Formuna Göre Başarı Göre Puanlarının Karşılaştırılması	168
24	Öğrencilerin Yazma Kazanımları Kontrol Listesi Ön- Son Kontrol Listesi Puanlarına Göre Karşılaştırılması	170
25	Öğrencilerin Yazı Örneği Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Ön-Son Başarı Puanların Karşılaştırılması	172
26	Öğrencilerin Bütüncül Yazı Değerlendirme Formuna Göre Ön-Son Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	174

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Ed.	: Editör
KWL	: Ne biliyorum ? Ne öğrenmek istiyorum ? Ne öğrendim ?
TİÖD (POSSE)	: Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme
5N 1K	: Ne ? Nerde ? Ne zaman ? Nasıl ? Niçin ? Kim ?
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Yazının icadıyla birlikte insanlık farklı bir boyuta geçmiş, okuma ve yazma becerisi günümüzde var olan uygarlığın temelini oluşturan unsurlardan biri olmuştur. Bu temel üzerine geçmişten günümüze bilim ve kültür inşa edilmiş olup kuşaktan kuşağa aktarılmıştır (Çelenk, 2006). Bu aktarım, sürekli gelişen okuma ve yazma becerileriyle sağlanmıştır. Bu konuda Akyol (2010), insanlar için eskiden basit bir metni okuma ve yazma yeterli iken, yirmi birinci yüzyılda bu becerilerin zayıf kaldığını düşünmektedir. Bu yargının nedeni, insanın temel düzeydeki okuryazarlığının, hızla gelişen ve değişen dünyayı yakalaması konusunda yetersiz kalmasıdır. Başka bir deyişle gelişen dünyayla beraber her gün artan bilgilerin yakalanabilmesi için kişinin çağa uygun üst düzey okuma ve yazma becerilerine sahip olması gereklidir. Aksi takdirde kişi çağın dışında kalır. Çünkü kişinin bilgiye ulaşma aracı okuma, bilgiyi paylaşma aracı ise yazmadır (Çelenk, 2006). Sonuç olarak yazının icadından günümüze kadar okuma, okuduğunu anlama ve yazma gibi temel beceriler her zaman değerini korumuş olup değerine değer katmaya devam etmiştir.

“Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Akyol, 2010: 1-2). Akyol (2008), okumanın tüm bu özelliklerinin yanı sıra zihinsel bir süreç olduğunu da vurgulamıştır. Okuduğunu anlama ise, “Ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir.” (Yılmaz, 2008: 133). Bu noktada zihinsel süreçlerden geçen okuma, anlama ulaşırsa okuduğunu anlama gerçekleşir denebilir. Fakat zihinsel süreçleri devreye sokabilecek bir okuma becerisi için ciddi çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi, temelleri ilköğretimin ilk yıllarında atılan diğer bir beceridir. Buna göre öğretmenler okuduğunu anlamanın öğrencilerin yaşamlarında çok önemli olduğunun bilincinde olmalı, kendisini bu yönde sürekli geliştirmeli ve eğitim sürecini amaca uygun bir şekilde planlamalıdır (Akyol, 2008). Ancak ülkemizde özellikle 1.kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda problem yaşadıkları görülmüş ve bu konuda öğretmenlerin çabalarının yetersiz kaldığı söylenmiştir (Yılmaz, 2008). Bu durumda okuma ve okuduğunu anlama konusunda yapılan bütün uygulamalar yeniden gözden geçirilmeli ve bilimsel davranılmaya çalışılmalıdır.

Bir birey için okuma ve okuduğunu anlama ne kadar önemliyse yazma becerisi de önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). “Zaten okuma ile yazmayı birbirinden ayrı düşünmek zordur.” (Aktaş ve Gündüz, 2011: 42). Çünkü okuma ile yazma bir bütündür ve birbirini geliştirir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Akyol’a (2010: 51) göre, “Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir”. Ünalın’a (2006: 99) göre ise “Yazma; iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarılarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yolu olup aynı zamanda düzenli düşünme alışkanlığı da kazandırır.”.

Ülkemizin eğitim programı açısından bakarsak Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden birisinin de yazma becerisinin geliştirilmesi olduğu görülür (Ünalın, 2006). Buna göre öğretmenler ilk aşamada öğrencilerine okunabilir ve akıcı yazma alışkanlığı kazandırmalıdır; çünkü bu beceriler yazmanın evrensel amaçlarının da temeli olarak görülmektedir (Akyol, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerine akıcı ve okunabilir bir yazma alışkanlığını kazandırabilmeleri için öğrencilerin kültürel, yaşamsal ve bilgi açısından sağlam bir alt yapıya sahip olmaları ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gereklidir (Göçer, 2010).

İnsan yaşamındaki en temel becerilerden olan okuma ve yazmanın nasıl öğretileceği ve öğretimin kalitesi kuşkusuz önemlidir (Çelenk, 2006). Bu noktada öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, okuma ve yazma becerisini kazandırırken aynı zamanda karşılaştığı problemleri görmezden gelmemeli ve onları çözmeye çalışmalıdır; fakat problem çözme noktasında profesyonelce davranmalıdır. Bu durumda öğretmen, karşılaştığı sorunları bilimsel olarak çözmeye çalışırsa, hem araştırmacı rolü üstlenir hem de “eylem araştırması” yapmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ancak bu şekilde önemli beceriler için sağlam bir temel oluşturabilir. Bu noktada Uzuner’e (2005) göre, eylem araştırmalarında öğretmen araştırma sürecinde aktif olmalıdır; ancak bu şekilde teorik bilgiyle uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilir. Başka bir ifadeyle öğretmen sahip olduğu kuramsal bilgileri uygulamaya dökmelidir.

Bu araştırmada okuduğunu anlama ve yazma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri literatürde geçen bilimsel yöntemler kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ve yazma becerisinin geliştirilmesi olmak üzere iki basamaklıdır.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, problemi ve sınırlılıklarına değinilmektedir. İkinci bölümde okuma, okuduğunu anlama, yazma ve kelime hazinesi ile ilgili literatüre yer verilmektedir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve ortam özellikleri hakkında bilgiler

sunulmaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın nasıl yapıldığı ve hangi aşamaları içerdiği hakkında da bilgi verilmektedir. Dördüncü bölümde ise, araştırmadan elde edilen bulgular, bu bulgulara yönelik yorumlar ve tartışmalar bulunmaktadır. Son bölümde de araştırmadan elde edilen sonuçlara ile bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen çeşitli önerilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bir bireyin doğrudan okul hayatında, dolaylı olarak hayatta başarılı olabilmesi için; okuma, okuduğunu anlama ve son olarak tüm öğrendiklerini ortaya koyabilecek düzeyde yazma becerisine sahip olması gerekmektedir (Çelenk, 2006).

Okuma, okuduğunu anlama ve yazma öncelikle bir dilin daha sonra insan hayatının temelini oluşturuyorsa, sınıf öğretmenine düşen görevin ne kadar önemli olduğunu anlayabiliriz. Bu noktada sınıf öğretmenleri sürekli kendini geliştiren, sorgulayan, araştıran; yani elindeki hamuru en iyi şekilde yoğurmasını bilen ustalar olmalıdır. Her çocuğun özel olduğundan hareket edersek her sınıfta kendine özeldir. Bu özel durumların ortak paydası olan öğretmenin birçok özel problemle karşılaşma olasılığı vardır. İşte bu noktada öğretmenin karşısına “aksiyon araştırması” çıkar. Ekiz’e (2001: 214) göre “Aksiyon araştırması, hem öğretmenin kendi öğrenmesini sistemli olarak ilerletmesini hem de karşılaştığı sorunları çözmesi, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve kendi öğretimlerini yükseltmek için yapılabilecek sistemli bir araştırmadır.”.

Bu araştırma ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için eleştirel kuram yaklaşımı çerçevesinde aksiyon araştırma yöntemi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirebilmek amacıyla literatür taranarak bu becerileri geliştirebilecek uygun yöntemler seçilmiştir. Bu yöntemler kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kullanılan bilimsel yöntemlerin ne derece etkili oldukları da ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte hayatımızda oldukça önemli bir yeri olan okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin planlı ve sistematik bir biçimde nasıl kazandırılacağı konusunda araştırmanın sınıf öğretmenlerine ışık tutması hedeflenmiştir. Ayrıca bu araştırma, öğretmenin kendine ve öğrencilerine uygun bir öğretim programını nasıl geliştirebileceği konusunda da örnek teşkil etmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmalar, birçok öğrencinin akranlarına göre okuma yazma konusunda ciddi problemler yaşadığını ortaya koymuş ve öğretmenlerin de bu konuyla ilgili çözümlerinde

sorunlar yaşadığı ortaya çıkarmıştır (Dedeoğlu, Ulusoy, Ügüten ve Yolaçan, 2010). Bu araştırmanın okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini ele alması onu değerli kılmıştır.

Ülkemizdeki Türkçe öğretim programı öğretmenlere ve öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirici yöntem ve teknikler sunmaktadır; ancak yeterli olmamıştır ki özellikle birinci kademedeki pek çok öğrencinin okuduğunu anlama problemi yaşadığı tahmin edilmektedir (Yılmaz, 2008). Bu durumda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerin bu beceriyi geliştirecek yöntem ve teknikler konusunda zengin bir bilgi birikimine sahip olmaları ve bu bilgileri Türkçe dersinde kullanmaları gereklidir (Yılmaz, 2008). Bunun yanında okuduğunu anlama becerisinin geliştirebilmesi için aynı zamanda sağlam bir kelime hazinesi de olmalıdır (Akyol, 2010). Görüldüğü gibi okuduğunu anlama okuma becerisi, kelime bilgisi ve çeşitli yöntem ve teknikleri bünyesinde barındıran kapsamlı bir beceridir. Dolayısıyla basit etkinlikler ile bu becerinin kazandırılması zor olabilir. Bu nedenle ciddi çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisi çok yönlü bir şekilde geliştirilmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırma önem kazanmaktadır.

Araştırmanın birinci basamağı, “Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini en iyi nasıl geliştirebilirim ?” sorusu üzerinde yapılandırılmıştır. Bununla ilgili olarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini amaçlayan bilimsel yöntemler ve oyunlar kullanılmıştır. Kullanılan yöntem ve oyunlar birbiri içinde eritilerek bir çalışma programı hazırlanmıştır. Bu program dahilinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin, hem akıcı okuma becerileri hem anlama becerileri hem de kelime hazineleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi bakımından teorikte ve pratikte oldukça önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın ikinci basamağını öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır. Yazı “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi.” olarak tanımlanırken, yazma “Söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012). “Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.” (Akyol, 2010: 51). “Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine de yazma denir.” (Göçer, 2010: 178). Başka bir deyişle yazma beyin ile el arasındaki uyumun kağıda yansıma sürecidir. Öğrencilerin bu süreci etkili bir şekilde geçirebilmesi için sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çünkü öğrencinin ilk okuma ve yazmasını sağlayan kişi sınıf öğretmenidir.

Yazmanın, sadece harflerin kağıt üzerinde hece, kelime ve cümle oluşturmadan ibaret olmadığı verilen ifadelerden rahatlıkla çıkarılabilir. Bu araştırmada öğrencilere doğru ve akıcı yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin yazarken üst düzey düşünme süreçlerini kullanabilmeleri de amaçlanmıştır. Yapılan araştırma kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklı Türkçe dersi yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar temel alınarak öğrencilerin seviyelerine uygun yazma çalışmaları yapılmıştır. Bu durumda yapılan araştırmanın ilköğretim müfredatıyla bağlantılı olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yazma çalışmaları "sürece dayalı yazma yaklaşımı" kullanılarak yapılmış ve beş basamakta uygulanmıştır: "yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon ve yayımlama-paylaşım" (Tompkins, 1998; Jones, 2002'den aktaran: Akyol, 2008: 100). Aynı zamanda öğrencilerin yazıları: "içerik, organizasyon, tarz, cümle yapısı, dilin kullanımı, mekanik, heceleme ve okunaklılık" gibi yazım özellikleri bakımından geliştirilmeye çalışılmıştır (Akyol, 2008: 257). Kısaca bu araştırmada öğrencilerin düşüncelerini kağıda en iyi biçimde aktarılabilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte öğrencilere planlı ve amaçlı bir şekilde yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının örneklem grubunu küçük yazarlar olarak tanımlaması araştırmanın önemini farklı bir biçimde vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirebilmek amacıyla "Aksiyon Araştırma" yöntemi kullanılmıştır. Aksiyon araştırması aracılığı ile öğrencilerin temel becerileri bilimsel yollarla geliştirilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, öğretmen olduğu için mesleki gelişim açısından aksiyon araştırma yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Ayrıca araştırmanın diğer öğretmenlere örnek teşkil etmesi amaçlanmıştır.

Bir sınıf öğretmenin kazandırması gereken en önemli temel becerilerden ikisi, okuduğunu anlama ve yazma becerisidir. Söz konusu becerilerin kazandırılması hususunda öğretmenler çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu problemler karşısında öğretmen araştırmacı rolünü üstlenebilir. Bir öğretmen yaptığı bilimsel bir araştırma sonunda başarılı olursa, büyük bir ihtimalle bilimsellikten vazgeçmeyecek ve daha kaliteli nesiller yetiştirecektir. Eğer öğretmen bilimsel araştırma yapar ve başarılı sonuçlar elde edemezse bu sefer de neyin yanlış olduğunu öğrenecektir. Hangi açıdan düşünülürse düşünsün bilimsel araştırma yapmak bir öğretmenin ve onun öğrencilerinin her türlü lehinedir. Araştırma bu yönüyle de önem arz etmektedir. Araştırmanın sonucundan bağımsız olarak, bir köy öğretmenin aksiyon araştırması yapması da şüphesiz öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini artırıcı niteliktedir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Araştırmamın problemini “Bir sınıf öğretmeni olarak okuduğunu anlama ve yazma becerisi konusunda problem yaşayan öğrencilerimin bu becerilerini nasıl geliştirebilirim?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soru belki de ülkemizin farklı yerlerinde görev yapan birçok sınıf öğretmenin kendine en çok sorduğu basit ama önemli sorulardan birisidir. Temel problemime bağlı olarak çeşitli alt problemler de kendini göstermiştir. Alt problemleri şu şekilde ifade edebilirim:

1. İlköğretim ikinci sınıf müfredatına bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini en iyi nasıl geliştirebilirim?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirebilmek amacıyla kullanabileceğim en iyi yöntem(ler)/ teknik(ler)/ oyun(lar) nelerdir?
3. Öğrencilerin araştırmanın başında, sonunda ve süreç içerisinde gelişimlerini en iyi nasıl takip edebilirim?
4. Öğrencilerin çalışma sürecinde hem öğrenmelerini hem de eğlenmelerini nasıl sağlayabilirim?
5. Okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşmesi için hangi bağlantıları kurmalıyım?
6. Çalışmaları daha etkili hale getirebilmek amacıyla araştırmaya hangi küçük yöntem ve teknikleri ekleyebilirim?
7. Öğrencilere okuma, okuduğunu anlama ve yazma süreçleriyle ilgili bilinç kazandırabilir miyim ?
8. Öğrencilerin çalışmalara daha istekli katılabilmeleri için neler yapabilirim?
9. Öğrencileri yeni kelimeler öğrenmeye nasıl teşvik edebilirim ?
10. Öğrenciler arasında grup bilincini ve birbirleriyle etkileşimi nasıl sağlayabilirim?

Temel problemle çalışma nedenim ortaya çıkmış ve alt problemlerle çalışmam şekillenmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sırasıyla ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma:

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar dönemiyle,
2. İlköğretim ikinci sınıf öğrencisi olan üç öğrenciyle,
3. Yalnızca Kars ili ile sınırlıdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın genel olarak kuramsal çerçevesi verilmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Okuma

Günümüzde okuma, hayatımız içerisinde vazgeçemediğimiz becerilerden biri olmuştur. Bu durum şüphesiz öğrencilerin akademik hayatları için de geçerlidir. Okuma becerisi tek başına bir beceri olarak görülebilir; ancak derinlemesine incelendiğinde görüldüğünden daha karmaşık olduğu ve aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinin de temeli olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2008; Kent, 2002'den aktaran: Epçaçan, 2009). Ünalın (2006), okumanın bir yazıyı görme ve aynı zamanda o yazıyı anlama olduğunu ifade etmiştir. "Okuma son derece karmaşık ve özel zihinsel bir etkinliktir. Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir." (Akyol, 2010: 2). Bu durumda anlama ulaşmanın, okumanın temel hedefi olduğu söylenebilir.

Geçmişte okuma yazıların sadece seslendirilmesi olarak düşünölmüş ve bu şekilde sınırlandırılmıştır (Güneş, 2009). Daha sonra okumayı bu şekilde sınırlandırmanın yanlış olabileceği düşüncesiyle, okumaya farklı özellikler yüklenmiştir. Bunlar: "Okuma anlam kurma sürecidir", "Okuma akıcı olmalıdır", "Okuma stratejik olmalıdır" "Çocuk okumaya güdülenmelidir" ve "Okuma hayat boyu devam etmelidir" (Anderson ve diğerleri, 1985'ten aktaran: Akyol, 2010: 4-7). Bu özellikler ışığında, son yıllarda yapılandırıcı yaklaşım ile birlikte okuma farklı bir yapıya bürünmüştür. Bu yapıyı Güneş (2009: 3) şu şekilde açıklamıştır: "Yapılandırıcı yaklaşımda okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak ele alınmakta, zihinsel becerileri ve yapıyı geliştiren okuma kavramı üzerinde durulmaktadır.". Başka bir şekilde ifade edersek yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, okunanın algılanmasının ardından yazının anlaşılmasını daha sonra ön bilgiler ile ilişkilendirilmesini ve son olarak da seçilmiş olan bilgilerin analiz ve sentez gibi zihinsel süreçlerden geçirilmesini esas almaktadır (Güneş, 2009). Esas alınan nokta aynı zamanda günümüzde Türkiye'de amaçlanan ve öğretmenler tarafından kazandırılması beklenen okumadır (MEB, 2009). Buna yönelik olarak Türkiye'de uygulanan Türkçe öğretim programında "okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem

seçme, dikkatini yoğunlaştırma” , “okuduklarını anlama” , “anlama ve zihinsel becerileri geliştirme” ve “söz varlığını geliştirme” amaçlı kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2009: 17). Türkçe öğretim programında yer alan kazanımları daha detaylı ele alırsak, bu programda okuma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar “Okuma Kurallarını Uygulama”, “Okuduğunu Anlama” , “Anlam Kurma” , “Söz Varlığını Geliştirme” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma” olarak beş ana kısımda incelenmektedir (MEB, 2009: 22). Okuma alanı ile ilgili kazanımlar (1-5) sınıf düzeyinde Ek 20’de verilmiştir.

Tüm bu bilgilere genel olarak bakıldığında, ülkemizde yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesiyle oluşturulan Türkçe öğretim programındaki okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar ile anlamlı okuma becerisine ulaşma hedeflenmiştir. Bu durumda hedefin merkezindeki öğrencilere ve hedefe ulaşmayı sağlayacak olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

2.1.1.1. Okuma Yaklaşımları

Karmaşık bir süreç olan okuma için üç farklı yaklaşım geliştirilmiştir. Akyol’da (2010), bu yaklaşımları parçadan bütüne yaklaşım, bütünden parçaya yaklaşım ve interaktif yaklaşım olarak ifade etmiştir. Daha açık bir şekilde ifade etmeye çalışırsak, adından da anlaşılacağı üzere parçadan bütüne yaklaşım, ses ve harflerin birleştirilerek cümle veya metinleri okumayı hedefler; bütünden parçaya yaklaşım, metin veya cümleleri çözümlenerek harf ve sese ulaşmaya çalışır; interaktif yaklaşım ise bu iki yaklaşımın karma bir şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkmış olup her ikinden de yararlanır. Akyol (2010), üç yaklaşımı bu şekilde açıklayarak, öğrencinin ihtiyaçlarına göre bu yaklaşımlardan herhangi birinin seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.1.1.2. Okuma Biçimleri

Okuma eyleminin çeşitli biçimleri bulunmaktadır. Bunlar: “sesli okuma, sessiz okuma, hızlı okuma, seçmeli okuma, etkili okuma, yazınsal metni okuma (uzo okuma-inşat)” (Koç ve Mütfüoğlu, 1998: 64-66). Okuma biçimleri Tablo 1’de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 1. Okuma Biçimleri

Okuma Biçimleri	Açıklaması
Sesli Okuma	“Gözle izlenip bellekle kavranan yazının, konuşmada görev alan organlar ile seslendirilerek okunmasına sesli okuma denir.” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 64).
Sessiz Okuma	“Konuşmada görev alan organları hareketlendirmeden yalnız gözle izlenip bellekle kavranarak yapılan okumaya sessiz okuma denir.” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 64).
Hızlı Okuma	“Çabukluk, kavrama, anlama ve belleme yeteneklerini geliştirip öncesine kıyasla, dakikada okunan anlama ağırlıklı sözcük sayısının artırılmasına hızlı okuma denir.” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 65).
Seçmeli Okuma	“Bir yazı ya da yapıttaki her sözcüğün, her satırın, her paragrafın okunmadığı; ancak gerekli olan önemli yer ve düşüncelerin okunduğu yöntemle seçmeli okuma denir.” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 65).
Etkili Okuma	“Az zamanda daha çok ve kalıcı bilgi edinmeyi, özümlemeyi, edinilen bilgileri saklayıp yeri geldiğinde çağrıştırma ile anımsayıp kullanmayı sağlayan okumaya etkili okuma denir.” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 66).
Yazınsal Metni Okuma (Uzokuma - İnşat)	“Yazınsal bir yapıtı (şiir, söylev, roman, öykü, vb.) yapıttaki düşünce ve duygu özelliklerini yansıtacak biçimde yüksek sesle, konuya uygun bir tonla, el, kol, yüz ve gövde hareketleriyle okumaya yazınsal metni okuma (uzokuma-inşat) denir.” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 66).

Öğrenciler öncelikle bir metni seslendirmeye okumaya başlar, ardından daha yoğun zihinsel süreçleri devreye sokarak sessiz okuma dönemine geçer (Koç ve Müftüoğlu, 1998). Her okuma biçiminin özelliği farklıdır. Tablo 1’deki bilgileri bir örnekle açıklamaya çalışırsak: ilk okumaya başlarken sesli okuma, bir metni anlamaya çalışırken sessiz okuma, daha hızlı bir şekilde kelime seslendirmeye çalışmak hızlı okuma, sınava çalışırken seçmeli okuma, önemli bir yazı okurken etkili okuma ve tiyatro metni okurken uzokuma yapılıdır. Yani okuma nedenine göre okuma biçimi ortaya çıkmaktadır denilebilir.

2.1.1.3. Akıcı Okuma

Akıcı kelimesi “kolay anlaşılabilen, okunabilen, anlamca açık” ve “kesintisiz” anlamına gelmektedir (TDK, 2013). Bu durumda kolay anlaşılır ve metnin akışını bozmayacak şekildeki okumaya akıcı okuma diyebiliriz. Akıcı okumayı daha detaylı ele alırsak, Akyol (2010: 4), “Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir.” şeklinde tanımlamıştır. Burada şuna dikkat edilmelidir, akıcı okuma becerisinin bir seferde veya kısa bir süre içerisinde kazanılması beklenmemelidir; çünkü akıcı okuma becerisi aşamalı olarak gelişir (Güneş, 2007). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin okuma

becerilerini geliştirilebilmek amacıyla literatürde var olan çeşitli stratejilerden faydalanabilir (Akyol, 2008). Bu stratejilerden bazıları şunlardır: tekrarlayıcı okuma, okuyucu tiyatroları oluşturmak, eşli (ikili) okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma, ahenkli okuma ve eko okuma. Akıcı okumayı geliştiren bu stratejiler Tablo 2’de kısaca açıklanmaya çalışılmıştır:

Tablo 2. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri

Akıcı Okumayı Geliştiren Stratejiler	Açıklama
Tekrarlayıcı Okuma	“Bu tür okuma bir metni akıcılık kazanılıncaya kadar tekrar tekrar okumadır.” (Akyol, 2008: 77).
Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak	“Bu çalışmada rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir, ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Çocuklara roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Çocuklar bu çalışmalarda şiirleri, kısa hikayeleri ve hatta tarihi kitaplardan kısa alıntılarını dramatize edebilirler.” (Akyol, 2008: 78).
Eşli (İkili) Okuma	“Her yaşta okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır.” (Topping, 1998’den aktaran: Akyol, 2008: 78).
Arkadaşla Okuma	“Arkadaşla okuma tekniğinde aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş düzeyleri farklı olabilir. Her bir arkadaş farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler.” (Akyol, 2008: 79).
Koro Halinde Okuma	“Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bir okumadır.” (Ünal, 2006: 77).
Eko Okuma (Yankılayıcı Okuma)	“Yankılayıcı okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesine denilmektedir.” (Güneş, 2007: 277-278)
Ahenkli Okuma	“Öğretmen ve öğrenci aynı anda okur ve ara sıra öğretmen, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sıradaki kelimenin öğrenci tarafından okunması için bekler.” (Hudson, Lane ve Pullen, 2005’den aktaran: Yüksel, 2010: 127).

Akıcı okuma gerçekleşmediği zaman okuduğunu anlama kesintiye uğrar (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenler tarafından Tablo 2’de verilen stratejiler kullanılabilir. Bu stratejilerin kullanımı doğrudan akıcı okumayı dolaylı olarak okuduğunu anlamayı olumlu açıdan etkiler denilebilir.

2.1.1.4. Okuma Eğitiminde Öğrenci Farklılıkları

Okuma sadece okunan harflerin seslendirilmesi değildir aynı zamanda okunanların bilişsel süreçlerden geçirilip anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2009). Bireysel farklılıkların eğitim sürecini etkilediği düşünüldüğünde eğitimcilere düşen en önemli görev öğrencilerin birbirinden ayrılan yönlerini bilmek ve bu yönleri öğrenme süreci içerisinde lehte kullanabilmektir (Akyol, 2010). Bu durumda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin farklılıklarını bilmeli ve bu farklılıklara uygun etkinlikler düzenlemelidir.

Akyol'a (2010: 41-42) göre, bireysel farklılıklar: "a) doğuştan gelen farklılıklar: yaş, görünüş, algısal özellikler, genel sağlık, özel yetenekler, zeka; b) öğrenilen farklılıklar: dil, duygusal uyum, sosyal duyarlılık ve davranış, çalışma alışkanlıkları, psiko-motor beceriler, ahlaki ve edebi davranışlar; c) ön yaşantılardan kaynaklanan farklılıklar: aile, seyahat, arkadaş grubu ve mahalli çevre, okul ve dini yerler; d) bireysel farklılıkları dikkate almayan uygulamalar: geçme ve kalmanın notlarla belirlendiği okul sistemleri, tek ders kitabına dayalı toplu öğretim, not vermede yarıştırma sistemleri, sınıfta bırakma, kalabalık sınıflar, merkezi idare, yönetim ve öğretim" şeklindedir.

Bireysel farklılıkların birçok faktörle ilişkili olduğu göz önüne alındığında öğretmenin oldukça profesyonel olması gerektiği veya ancak bu farklılıkların farkında olan bir öğretmenin profesyonel olabileceği yorumu yapılabilir.

2.1.2. Okuduğunu Anlama

"Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir." (Yılmaz, 2008: 133). Anlam yükleme olmadan yapılan okuma sadece sesli bir okuma olarak kalır ve böyle bir okuma ile metinden verilmek istenen mesaj tam olarak algılanamaz (Yılmaz ve Köksal, 2008; Aktaş ve Gündüz, 2011). Kısaca okuma temel hedefi olan anlamaya ulaşamaz (Aktaş ve Gündüz, 2011). Anlama ulaşma, son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla beraber daha fazla önem kazanmış olup öğrencinin anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla, anlama sürecine ve anlama ulaştıracak yöntemlere daha fazla ağırlık verilmeye başlanmıştır (Güneş, 2009). Ancak anlama ulaşmada bazı aşamalar söz konusudur ve bu aşamalar Tablo 3'te kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları

Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları	Özellikleri
Anlamı Bulma	“Anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır: kelimenin anlamını bulma, cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma, mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma, dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme.” (Epçaçan, 2009: 210)
Anlamı Kavrama	“Bu düzey kendi içinde şu basamakları içermektedir: anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir; anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır; Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.” (Epçaçan, 2009: 210)
Anlamı Değerlendirme	“Okuduğunu anlamamanın son aşamasıdır ve şu basamakları içerir: Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır; anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır. ‘Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.’ (Güneş, 2004’ten aktaran: Epçaçan, 2009: 211) .” (Epçaçan, 2009: 210-211).

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kısaca şunları önermektedir (Pressley, 2000’den aktaran: Koç, 2011: 33)

“Çözme becerilerinin öğretilmesi; sözcük öğretilmesi; okumaları aracılığıyla öğrencilerin yaşam bilgisinin oluşturulmasının ve okudukları ile bildiklerinin ilişkilendirilmesinin desteklenmesi, metindeki bilgiyle ilgili neden sorularının sorulması; tahminde bulunma, öyküleri analiz etme, soru sorma, imge oluşturma ve özetlemeyi içeren aktif anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi; çözümlenen sözcüklerin anlamlı olup olmadığına, metnin kendisinin anlamlı olup olmadığına açıkça dikkat edilerek öğrencilerin anlamalarını denetlemelerinin desteklenmesi.”

Burada verilen öneriler doğrultusunda, metinlerden verilen bilgileri öğrencilerin tam olarak anlayabilmeleri için; yani öğrencilerin metinde verilen anlamı zihinsel süreçlerine göre yeniden şekillendirmeleri, yorumlamaları ve bu anlamın dışına çıkmaları amaçlanmıştır (Güneş, 2007). Okuyucuların zayıf kelime hazinesine sahip olmaları durumunda kelimelerin seslendirilmesine daha fazla zaman harcanır, hatalı okumalardan dolayı akıcı okuma tam anlamıyla gerçekleşmez ve sonuç olarak okuduğunu anlama sekteye uğrar (Yılmaz, 2008). Buradan anlaşılacağı gibi, zihinsel süreçlerin yanında kelime hazinesinin de okuduğunu anlama becerisinin üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılma düzeyi, aynı zamanda kişinin akademik başarısını ve yaşamı süresince bütün öğrenmelerini olumlu veya olumsuz açılardan etkileyebilecek güce sahiptir (Yılmaz, 2008). Bu gücün farkına varan ülkeler “okuma” alanında uluslararası çalışmalara göre kendini değerlendirerek eğitim politikalarında çeşitli

değişikliklere gitmektedir (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011). Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından uygulanan Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) araştırmalarının 2001 sonuçlarına göre okuma becerileri açısından Türk öğrencilerin uluslararası performansları bakımından düşük düzeyde olduklarını göstermektedir (PIRLS, 2001). Bu durumda ülkemizde öğrencilerin okuma alanında problem yaşadıkları söylenebilir.

2.1.2.1. Yanlış Analizi Envanteri

Yanlış analizi envanteri Clay (1993) tarafından geliştirilmiştir (Clay, 1993'ten aktaran: Dedeoğlu ve diğerleri, 2010: 851). Akyol'a (2008: 89) göre bu envanter, "okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir". Yanlış analizi envanteri öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konusunda yaşadığı problemleri ortaya koyabilecek ve bu problemlerin çözümü noktasında eğitimcilere rehber olması bakımından önemlidir (Dedeoğlu ve diğerleri, 2010). Sesli okuma biçimi kullanılarak okuyucuların yaptıkları okuma yanlışlara göre, okuma yani kelime tanıma düzeyleri; sessiz okuma yaptırılarak da sorulan sorulara verilen cevaplara göre okuyucuların anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılır (Akyol, 2008). Sesli okuma sırasında yapılan hata türleri ve simgesel olarak ifade biçimleri Tablo 4'te verilmiştir (Clay, 1993; Johnston, 2000'den aktaran: Dedeoğlu ve diğerleri, 2010: 852):

Tablo 4. Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri

Yanlış Türleri	İşaretler
1. Atlayıp geçmeler	O
2. Eklemeler	↑
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	()
4. Tekrarlar	—
5. Kendi kendini düzeltme	√
6. Yanlış okuma	X
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	?!,,:;-()
8. Ters çevirmeler	←
9. Parmakla takip	P
10. Kafa hareketleri	~~~~~

"Okuma yanlışları hesaplamada 1, 2, 3, 4, 6 ve 8. maddeler yanlış olarak ele alınmıştır." (Akyol, 2008: 96). Bu sesli okuma yanlışlarına göre öğrencilerin kelime tanıma

düzeyleri şu şekilde belirlenir: “Öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanır ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay’in sağlamış olduğu tablo 5 kullanılarak yüzde olarak ifade edilir. Bulunan yüzdelik rakam için % 95–100 arası öğrencinin serbest okuma, %90–94 arası öğretim ve %50–89 arası endişe düzeyi olarak değerlendirilir.” (Clay, 1992: 39’dan aktaran: Dedeoğlu ve diğerleri, 2010: 852). Örneğin ikinci sınıf düzeyinde 100 kelimelik bir metin okunurken 10 tane sesli okuma hatası yapıldığında, 100/10 işleminin yanlış oranı 1: 10 çıkar. Elde edilen değer yüzdelik karşılığı Tablo 5’e bakılarak %90’a denk geldiği olduğu görülür ve bu durumda kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak ifade edilir. Böylece kelime tanıma düzeyi hesaplanmış olur.

Tablo 5. Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Tablosu

Yanlış Oranı	Yüzdelik Dilim	Kelime Tanıma Düzeyi
1:200	99.5	Serbest
1:100	99	
1:50	98	
1:35	97	
1:25	96	
1:20	95	
1:17	94	Öğretim
1:14	93	
1:12.5	92	
1:11.75	91	
1:10	90	
1:9	89	Endişe
1:8	87.5	
1:7	85.5	
1:6	83	
1:5	80	
1:4	75	
1:3	66	
1:2	50	

Akyol’a (2008) göre: serbest düzey, çocuğun herhangi bir öğreticiye ihtiyaç duymadan düzeyine uygun bir metni okuyabilmesini ve anlamasını; öğretim düzeyi, çocuğun herhangi bir öğreticinin desteğiyle düzeyine uygun bir metni okuyabilmesini ve anlayabilmesini; endişe düzeyi ise çocuğun bir metni tam olarak okuyamamasını ve

anlayamamasını ifade etmektedir. Bu düzeylere göre öğrencilerin okuma seviyeleri hakkında fikir sahibi olunabilir.

Yanlış analizi envanteri kullanılarak anlama düzeyi hakkında bilgi sahibi olunabilir. Basit ve derinlemesine anlama soruları kullanılarak öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenebilir (Akyol, 2008):

Basit anlama soruları için: tam olarak cevaplanan sorular “2” puan, yarı cevaplanan sorular için “1” puan ve hiç cevaplanamayan sorular için “0” puan verilmelidir; derinlemesine anlama soruları için: tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için, “3” puan; biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan ve hiç cevaplanamayan sorular için “0” puan verilmelidir. Yüzdeliği bulmak için alınan puanların toplamı alınması gereken puanların toplamına bölünür ve bunun sonucunda bir rakam elde edilir (Akyol, 2008: 90).

“Bu rakam %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75–89 arasında ise öğretim ve %74 ve altı ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir.” (Dedeoğlu ve diğerleri, 2010: 852). Örneğin, 100 kelimelik bir metin okuyan öğrencinin alması gereken toplam puan 15 olup öğrenci 12 puan almıştır. Bu durumda 12/15 oranı % 80 olarak bulunur ve öğrencinin öğretim düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılır.

2.1.2.2. Okuma Süreci

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında strateji, yöntem veya tekniklerin kullanılması son derece önemlidir (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlama temel beceridir bu nedenle bilinçli bir şekilde temellendirilip geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu noktada öğretmenlere düşen en önemli görevlerden birisi de okuduğunu anlamayı geliştirecek stratejiler hakkında yetkin olabilmesidir. Başka bir deyişle bir öğretmen okuma sürecinde neler yapılması gerektiği çok iyi bilmeli ve bu süreci ona göre planlamalıdır. Planlama yapılırken okuma sürecinin yanı sıra başka bir deyişle anlam kurma sürecinin aşamaları olan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası da dikkate alınmalıdır (Akyol, 2008). Okuma süreci etkinlikleri şu şekilde ifade edilebilir: okuma öncesinde yapılabilecekler, “göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme, tahminler yapma”; okuma sırasında yapılabilecekler, “akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma”; okuma sonrasında yapılabilecekler, “okunanları özetleme, okunanları değerlendirme” (Akyol, 2008: 31). Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri genelde birbirini tamamlayıcı ve okuma süreci içerisinde zihni sürekli açık tutabilecek nitelikteki etkinlikler olduğu söylenebilir.

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yapılabilecek etkinlikler Tablo 6’da bir araya getirilerek kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 6. Okuma Süreci Etkinlikleri

Okuma Süreci	Açıklamalar
Okuma Öncesi	<p>1- Göz Gezdirme: Okuma sürecinin her aşamasında kullanılabilen, okuyucunun kendine hedef belirleyebilmesini, ön bilgilerini kullanabilmesini, okunan materyali daha iyi anlayabilmesini ve özetleme becerisini geliştirebilmesi bakımından önemlidir (Akyol, 2008).</p> <p>2- Okuma için Amaç Oluşturma: İyi bir okuyucunun bir metnin neden okunması gerektiği hakkında fikir sahibi olması bir okuma amacı olduğunu gösterir ve amaç olmadan anlamlı bir okuma gerçekleşemez (Akyol, 2008).</p> <p>3- Ön Bilgileri Okuma Ortamına Getirme: Okuyucunun bir metinden anlam çıkarabilmesi etkileyen en önemli unsur ön bilgilerdir ve bu bilgiler kişinin okuduğu metnin satırlarıyla sınırlı kalmayıp metnin dışına çıkmasına imkan vermesi bakımından oldukça önemlidir (Akyol, 2008).</p> <p>4- Tahminler Yapma: İyi bir okuyucu okuma sürecinde sürekli olarak tahminlerde bulunur ve tahminlerinin doğru olup olmadığı denetler (Akyol, 2008).</p>
Okuma Sırası	<p>1- Akıcı Okuma: Okuyucuların metinleri ortalama bir süratte ve kelimelere takılmadan okuyabilmeleridir (Akyol, 2008). Akıcı okuma anlamın olması için oldukça önemlidir.</p> <p>2- Anlamayı Kontrol Etme: İyi bir okuyucu sürekli olarak ne anladığını sorgular: “tahminleri gözden geçirir”, “kendi kendini sorgular”, “zihinsel imajları kullanır”, “anlam üniterleri oluşturur”, “anlamı açıklığa ulaştırır” (Akyol, 2008: 36-37).</p> <p>3- Yardımcı Stratejileri Kullanma: Bunlar : “Okuma hızını materyale göre ayarlamalıdır”, “küçük problemler üzerinde durulmamalıdır”, “yargılamada aceleci olunmamalı”, “hipotezler oluşturulmalı”, “anlaşılmayan kısımlar yeniden okunmalı” ve “açıklayıcı bilgi için bir kaynaktan” yardım alınmalıdır.” şeklinde ifade edilebilir (Akyol, 2008: 37).</p>
Okuma Sonrası	<p>1- Özetlemeler Yapma: Özetleme okumayı, anlamayı ve okuduğundan ne anladığını ifade etmeyi gerektiren bir beceridir ve zor kazanılmaktadır (Akyol, 2008).</p> <p>2- Metni Değerlendirme: Okuma sürecinin nihai hedefi metnin değerlendirilmesi: okunan bir materyalde verilen bilgilerin olduğu gibi kabul edilmesi yerine irdelenmesi veya yargılanması olarak ifade edilebilir (Akyol, 2008).</p>

Tablo 6’dan hareketle çeşitli sonuçlara ulaşılabilir. Öncelikle metin hakkında genel bir fikre sahip olunmalıdır. Fikir sahibi olabilmek için önce metne bir göz atılır, daha sonra ön bilgilere dayanarak tahminler yapılır ve tahminlerden hareketle bir okuma amacı oluşturulur. Böylece okuma öncesi etkinlikler tamamlanmış olup metnin anlamına bir adım daha yaklaşılarak ve okuma sırası etkinliklere geçilir. Okuma sırasında önce akıcı okuma yapılır ve daha sonra zihinsel süreçlerin tümü harekete geçirilerek metnin anlamına ulaşma noktasında zirveye ulaşılır. Son olarak okuma sonrasında kişi okuduklarından elde ettiği anlamı özetler ve daha sonra anlamı yargılama sürecine girer.

2.1.2.3. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Stratejileri

Bilişsel ve fiziksel bakımdan herhangi bir problem olmamasına rağmen okuduğunu anlama konusunda problem yaşayan öğrenciler için öğrenme sürecinde çeşitli yöntem ve

teknikler kullanılmalıdır (Yılmaz ve Köksal, 2008). Çünkü okuduğunu anlama sürecinde daha başarılı olabilmenin yolu okuduğunu anlama stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaktan geçer (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Bu nedenle öğretmenler okuduğunu anlama yöntem ve teknikleri bakımından donanımlı olmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla kullanılan stratejiler dört ana başlık altında toplanabilir: “okuma öncesinde işe koşulan stratejiler, okuma esnasında işe koşulan stratejiler, okuma sonrasında işe koşulan stratejiler, okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler” (Daly Iıı, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005’ten aktaran: Epçaçan, 2009: 215): Bu stratejiler genel çerçevede Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler Özeti

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma Amacını Açıklama, • Öğrenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme, • Başlığa Bak-İncele-Anahtar Sözcüklere Bak-Okuma Parçasına Tekrar Bak-Öykü/Kavram Haritası Hazırla(TELLS) • Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi • Kavram Haritaları ve Öykü Haritası Aracılığı ile Kavramları Önceden Öğretme • Okunacak Materyali Dikkatli Seçme ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçası Seçmesine İzin Verme
Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Akıcı ve Sürükleyici Okumayı Sağlama • Öyküleyici Metinler İçin Öykü Haritasını Dikkate Alma • Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar ve Çalışma Rehberi Kullanma • Açıklayıcı Metinler İçin Stratejik Not Almayı Uygulama • Açıklayıcı Metinler İçin Zaman Çizelgeleri ve Akış Şemasını Kullanma • Karışık Planlar ve Tablolar Yapma • Öyküleyici Metinler İçin Görseller Kullanma
Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma • Soru cevap ilişkisini kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Stratejik Not Alma • GSOYBY: Gözlem, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R) • Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) • Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) • Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) • İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) • Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) • İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) • TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Tablo 7'ye bakıldığında, okuma sürecinin bütün aşamaları ve bu aşamalarda kullanılabilecek çeşitli stratejiler görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek istiyorsa bu stratejilerden birini kullanıp ve süreci kendisi planlayabilir. Okuduğunu anlama becerisini artıran stratejilerden bazıları başlıklar halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

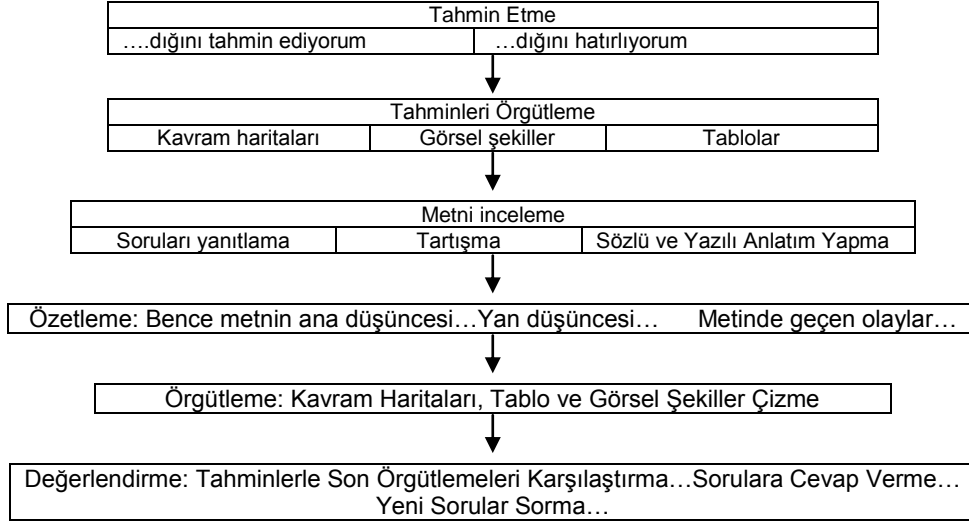
2.1.2.3.1. TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütleme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

“TİÖD (Tahmin, İnceleme, Özetleme, Örgütleme, Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi Englert ve Mariage (1991) tarafından öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını saklamak amacıyla geliştirilmiştir.” (Englert ve Marriage, 1991’den aktaran: Epçaçan, 2009: 219). “Bu strateji, Palincsar ve Brown tarafından (1985) geliştirilen bir okuma parçasını anlamada modelleyici adımlar aracılığıyla öğrencilere rehberlik eden karşılıklı öğretim ile sözcüklerin anlamını görsellerle sunan kavram haritalarıyla birleştirilmiş karma bir okuma stratejisidir.” (Mariage, 1995: 216’dan aktaran: Epçaçan, 2009: 219).

“TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, soru - cevap yoluyla, kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bireşim bir stratejidir.” (Epçaçan, 2009: 220). Bu stratejinin önemli temel becerilerin kazanılmasına kaynaklık ettiği söylenebilir.

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır: tahmin kısmında öğrenciler metni gözden geçirir ve ön yaşantılarını da kullanarak metin hakkında bir fikir edinmeye çalışırlar; inceleme kısmında metin okunur ve soru-cevap yöntemiyle anlamlandırılmaya çalışılır; özetleme kısmında öğrenci anladıklarını konuşarak ve yazarak ifade etmeye çalışır, örgütleme kısmında öğrenci anladıklarını çeşitli görsel biçimlerle sunar; değerlendirme kısmında ise öğrencilerin tahminlerinin ne derece isabetli olduğu, sorulara verilen cevapların ve sorulan soruların niteliği, oluşturulan yeni düşünce ve tahminlerin niteliği araştırılır (Epçaçan, 2009).

Bu strateji, okuma sürecinin tüm aşamalarını içeren (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi konusunda öğrencilere ve öğretmenlere rehber olabilecek niteliktedir ve bu stratejinin nasıl uygulanması gerektiğini içeren aşamalar Şekil 1’de verilmiştir (Epçaçan, 2009: 221).



Şekil 1. TİÖD Stratejisi İşleniş Aşamaları

Şekil 1 incelendiğinde: öncelikle tahmin etme ve o tahminleri örgütleme; ardından soru cevap, tartışma ve yazılı ve sözlü anlatımla metni inceleme; daha sonra metni özetleme ve son olarak metinden anlaşılmanın değerlendirilmesi basamakları mevcuttur. Kısaca TİÖD stratejisi bir metnin okunup anlaşılması için gerekli olan temel basamakları içeren bir okuduğunu anlama stratejisi olduğu söylenebilir.

2.1.2.3.2. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)

KWL stratejisi öğrencilerin konuyla ilgili ne bildikleri, ne öğrenmek istedikleri ve ne öğrendiklerini sorgulayan bir stratejidir (Bos ve Vaughn, 2002). Üç sütundan oluşan bir tablo hazırlanır, birinci sütununa (K) öğrencilerin konu hakkında bildikleri, ikinci sütununa (W) konuyla ilgili sorular yazılır ve okuma sürecinde bu sorulara yanıt aranır, üçüncü sütuna (L) ise oluşturulan soruların cevapları yazılır (Epeçan, 2009). Bu stratejinin öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağladığı söylenebilir.

KWL, Ogle (1986) tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir. KWL stratejisi, öğrencilerin okuduklarını hatırlamalarında, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmelerinde, önceki bilgiyi aktif hâle getirmelerinde, ünite ve konu bitiminde öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirilmelerinde, bütün bir sınıf olarak, grupça veya bireysel olarak kullanılabilir (Camp, 2000'den aktaran: Epeçan, 2009: 217).

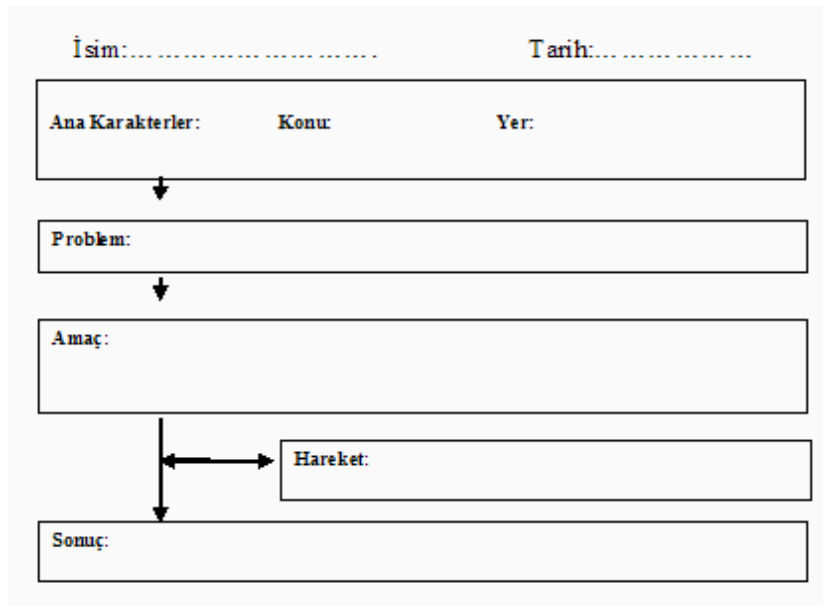
2.1.2.3.3. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

“Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş, içerisinde, özetleme, tahmin, sorgulama ve açıklama gibi okuduğunu anlamayı güçlendiren stratejileri barındıran

kombine bir stratejidir.” (Palincsar ve Brown, 1984’ten aktaran: Epçaçan, 2009: 216). Bu strateji soru temelli bir yaklaşım üzerine kurulmuş olup, ilk olarak ana fikir ve yardımcı fikirlere yönelik soru oluşturulur; daha sonra metinde neler olabileceği üzerine tahminlerde bulunulur; tahminin ardından özetlemeler yapılır ve son olarak öğrenciler metinle ilgili her şeyi aydınlatmak için tekrar soru sorar ve sorulara yanıt arar (Epçaçan, 2009). Sonuç olarak öğrenci aktif olarak okuduğunu anlama sürecinin içerisinde bulunur ve bu süreci sorularla yönlendirir.

2.1.2.3.4. Hikaye Haritası Yöntemi

Öğrencilerin belki de en aşına oldukları anlatım türlerinden biri olan hikayelerin, daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrencinin dikkatini gerekli noktaların çekebilmek amacıyla hikaye haritası yöntemi kullanılır (Akyol, 2008). Bu haritalar hikayelerin temel unsurlarının tanınmasını ve elde edilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasını kolaylaştırır (Dönmez ve Yazıcı, 2006). Böylece öğretim süreci içerisinde hikaye edici metinlerin anlaşılması da kolaylaşacaktır (Özbay, 2009). Şekil 2’de hikaye haritası unsurlarına yer verilmiştir (Presley, Synmons, vd., 1995: 78’den aktaran: Dönmez ve Yazıcı, 2006: 141) :



Şekil 2. Hikâye Haritası Unsurları

Şekil 2’de de görüldüğü gibi genel olarak bir hikaye haritasında “karakterler, problem, amaç, hareketler ve sonuç” bölümleri bulunur. Yani hikayenin temel çatısını ortaya çıkarabilecek nitelikte unsurlara yer verilir. Sonuç olarak hikaye haritası yöntemi

öğrencilerin metinde verilen bilgileri sistematik bir yolla elde etmeyi öğrenmesi açısından önemlidir.

2.1.3. Yazma

Gelişen teknoloji ile birlikte dünya gittikçe küçülmekte ve küçülen dünyada iletişim gittikçe daha önem kazanmaktadır. İletişimin temel aracı olan dili kalıcı kılmanın yolu da yazıdan geçmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Elde edilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve gelecek nesillere aktarılması ancak yazı aracılığı ile olur (Karatay, 2011). Yazı “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi.” olarak tanımlanırken; yazma ise “Yazma işi.” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2012). Akyol'a (2010: 51) göre, “Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.”. Başka bir deyişle yazı kafamızın içindeki düşünceleri insanların anlayabileceği bir mesaja dönüştürüp kalıcı bir niteliğe büründürmektedir. Buradan hareketle yazıyla düşünce arasında bir uyum olması gerektiği ortaya çıkmaktadır: çünkü düşüncenin başarılı biçimde ifade edilebilmesi için düşünceye uygun sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların kullanılmasına ihtiyaç vardır (Ünalın, 2006). Bu durumda düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan yazılı anlatım becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yazılı anlatım becerisinin bireylere kazandırılması bir ülkenin en önemli ve en temel eğitim amaçlarından birisidir. Öyle ki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmeye çalışılması Türkçe öğretim programımızın temel amaçlarından birisidir (Ünalın, 2006). Bu durumda amaca uygun bir öğretim süreci planlanması söz konusudur. Yazma alanında öğretim süreci iki aşamadan oluşmaktadır (Akyol, 2008). Bu aşamalardan ilki kazanım aşaması, yani en temel yazma becerilerinin kazanılıp kullanılmasını içeren aşama; ikinci olan geliştirme aşaması ise kazanılan becerileri en üst düzeyde kullanılmasını gerektiren aşama olarak ifade edilebilir. İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrencilerden, kazanım düzeyinde yazma çalışmaları beklenirken; dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerden geliştirme düzeyinde yani daha üst düzeyde yazımlara geçilmesi beklenir (Rosenblum, Weis ve Parush, 2003: 42'den aktaran: Yıldız ve Ateş, 2010). Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğrencilerin üst düzeyde başarılı yazılar ortaya koyabilmesi için öğretmenlerin evrensel amaçları dikkate alması gerekmektedir. “Yazmayla ilgili evrensel amaçlar yazının; kişisel tarzının gelişmesine, okunabilirliğine, hıza, akıcılığa ve sanatsallığa yardımcı olmasıdır.” (Akyol, 2010: 53). Başka bir deyişle öğrencilerin; kendi stilini oluşturabilmiş, belli bir hızda ve kesintisiz yazabilen, estetik açıdan başarılı ve aynı

zamanda okunabilir yazılar yazmaları amaçlanmaktadır. Ancak okunaklı ve akıcı bir yazı için yazma alışkanlığının kazandırılması gerektiği unutulmamalıdır (Akyol, 2010). İlköğretimden itibaren yavaş yavaş geliştirilen akıcı yazma, kişinin edindiği yazma bilgilerini gündelik yaşamda işlevsel olarak kullanabilmesini içerir (Güneş, 2007). Güneş'e (2007: 107-108) göre, akıcı yazma için şu beceriler geliştirilmelidir: "Akıcılık: okuyucunun ilgisini azaltacak, dikkati dağıtacak ayrıntılara yer vermeden, noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek yazma"; "kendini ifade etme: beyinde yapılandırılmış düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin yazıya aktarılmasıdır."; "yazmaya güdüleme: öğrencileri yazmaya sürüklemenin, merak uyandırmanın, kıvılcım oluşturmanın en önemli anahtarı güdülemedir.". Buradan hareketle öğrencinin yazım kurallarına uygun bir şekilde düşüncelerini kağıt üzerine aktarabilmesi konusunda istekli olması akıcı yazma için gereklidir. Genel bir çerçeveden baktığımızda yazma öğretimi şu becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır:

Söz konusu beceriler: düşünceleri mantıklı bir tarzda sıralamak; öğrencilere paragraf düşüncesi vermek ve onların doğru paragraf yapmalarını sağlamak; konunun özelliğine göre yazıyı bölümleyebilmek ve her bölümü kategorik sınıflayabilmek; yazıya uygun bir ana başlık ve alt bölümlere ara başlık koyabilmek; düşünceleri yazı içinde açıklayıp geliştirmeyi öğrenmek; ana düşünceyi tüm yazıya hakim kılmak; ayrıntıları yerinde ve yeterince kullanmak; form yazılarını biçim ve kurallarına uygun olarak planlı bir şekilde yazma alışkanlık ve becerisi kazanmak; yaratıcı özellik taşıyan roman, öykü, oyun gibi kurmaca türlerde yazı yazma isteği uyandırmak, bu konuda ilgi duyanları yazmak için yönlendirmek, ya da bu tür eserleri eleştirme alışkanlığı kazandırmak; bilgi toplama yollarını ve kaynaklarını, bu kaynaklardan nasıl, ne şekilde ve ne ölçüde yararlanılacağını öğretmek; toplanan bilgileri, kendi deney ve gözlemleri de katarak, sıralama, ayıklama, birleştirme ve yorumlama alışkanlığı edindirmek; düşünceleri tam olarak karşılayan sözcük ve deyimleri seçme alışkanlığı kazanmak; cümleleri türe ve duyguların yoğunluğuna göre kullanmak; yazıyı yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun bir şekilde yazabilmek; öğrencilere kendi yazılarını ya da başkalarının yazılarını yazım, anlatım ve anlam bakımından okuma ve düzeltme alışkanlığı kazandırmak; yazma isteği uyandırmak vb. şekilde özetlenebilir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 215).

Öğrencilerin bu yazma becerilerini sistematik olarak geliştirebilmeleri bazı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Sürece dayalı yazma yaklaşımı da bunlardan birisidir.

2.1.3.1. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı

Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin sistematik olarak düşünebilmelerini ve kendilerini yazılı ifade etme becerilerini geliştirebilmek amacıyla, paralel uygulamaları içeren, farklı yazma yaklaşımlarının olduğu görülmektedir (Karatay, 2011). Bu yaklaşımlardan birisi olan "Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı" süreç temelli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilmiştir (Tompkins, 1998; Jones; 2002'den aktaran: Akyol, 2008:

100; Karatay, 2011). Süreç temelli yaklaşımda yazı, fikirlerin sürekli yeniden inşa edilmesi ve değiştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Maltepe, 2006). Bu yaklaşımdaki amaç öğrencinin bilinçli olarak yazma ve planlama becerilerini kazanmasıdır (Karatay, 2011).

Sürece dayalı yazma yaklaşımı başarılı bir yazıya erişebilmek için beş farklı basamağı kullanmaktadır: “yazım öncesi hazırlık”, “taslak oluşturma”, “gözden geçirip düzenleyerek yazma”, “redaksiyon(düzenleme)”, “yayınlama ve paylaşım” (Tompkins, 1998; Jones, 2002’den aktaran: Akyol, 2008: 100). Bu aşamalar aşağıdaki Tablo 8’de açıklanarak verilmiştir:

Tablo 8. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı

Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı Aşamaları	Açıklama
Yazım öncesi Hazırlık	Konu seçimini yapan; amacını, hedef kitlesini ve yazı türünü belirleyen; konuyla ilgili düşünceleri olan ve bu düşünceleri örgütleyen bir öğrenci yazmaya her yönüyle hazırdır (Akyol, 2008)
Taslak Oluşturma	Bu aşama yazının şekilsel unsurlarıyla fazla oyalanmadan öğrencinin yazım öncesindeki aşamada belirlediği konu, amaç, hedef kitle ve örgütlemeleri kağıt üzerine aktarma denemeleri yapmasını içerir (Akyol, 2008).
Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma	Taslak yazım aşamasında oluşturulan yazının incelenip alınan dönütler doğrultusunda yeniden yazılması; ekleme, destekleme, silme, yer değiştirme; sürecini kapsar (Akyol, 2008).
Redaksiyon	Dilbilgisi, noktalama ve imla kuralları açısından ve aynı zamanda içerik olarak son şeklinin verildiği yazım aşamasıdır (Akyol, 2008).
Yayınlama ve Paylaşım	Redaksiyon aşamasından sonra ürün olarak ortaya koyulan yazının çeşitli şekillerde başkalarıyla paylaşılmasına imkan verilen aşamadır (Akyol, 2008).

2.1.3.2. Yazma Öğrenme Alanı

Türkçe öğretim programı da yapılandırmacı felsefeye dayandırılarak hazırlanmış olup, İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiş ve yazı öğretiminde “Bitişik Eğik El Yazısı” kullanımı gerekli görülmüştür (MEB, 2009). Yapılan araştırmalara göre bitişik eğik el yazısının çocukların okuma becerisinin, yazma becerisinin, fiziksel ve zihinsel gelişiminin üzerinde olumlu etkileri olduğu için kullanımı gerekli görülmüştür (MEB, 2009).

Programda, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir.

Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009: 17).

Türkçe öğretiminin en önemli alanlarından birisi de yazmadır ve programda yazma öğrenme alanı üç kısımdan oluşmaktadır: “yazma kurallarını uygulama”, “kendini yazılı olarak ifade etme”, “tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma” (MEB, 2009: 22). Bu üç kısım içerisinde ilgili yazma kazanımları mevcuttur ve bu kazanımlara göre öğrenme süreci planlanmaktadır (MEB, 2009). Yazma öğrenme alanı kazanımları Ek 19’ da verilmiştir.

2.1.4. Kelime Hazinesi (Dağarcığı) ve Geliştirilmesi

Kelime, “sözcük” ; kelime dağarcığı ise “kelime hazinesi” demektir (TDK, 2012). “Bir kişinin kazandığı kelimelerin hepsine kelime hazinesi denir.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33). Sahip olduğumuz kelime türü ne olursa olsun bunların hepsi bizim kelime hazinemizi oluşturur ve kelime hazinemiz ne kadar genişse o derece çok düşünceye sahibiz demektir (Coşkun, 2006). Başka bir ifadeyle İnsanın sahip olduğu kelime sayısı ne kadar fazla ise duygu, düşünce ve hayal dünyası o ölçüde genişler (Çeçen, 2007). Öğrencilerin her türlü anlama ve anlatma faaliyetleri için kelime hazinesinin önemi büyüktür (Göçer, 2010). “Kelime bilgisi anlamanın yarısını oluşturmaktadır” (May, 1986: 105’ten aktaran: Akyol, 2010: 201). Bu nedenle öğretmenler, ilk sınıflardan itibaren planlı bir şekilde kelime hazinesini geliştirme çalışmalarına ağırlık vermelidir (Göçer, 2010).

Yapılan bir araştırmaya göre normal zekalı öğrencilere doğru yollarla kelime öğretimi yapıldığı takdirde üstün zekalı öğrenciler kadar başarılı olabilecekleri ileri sürülmüştür (Stahl ve Fairbanks, 1986’dan aktaran: Akyol, 2010). Burada dikkat edilmesi gereken husus kelime öğretiminin doğru yollarla yapılmasıdır; çünkü kelime öğretimi doğru yollarla yapılırsa başarılı sonuçlar elde edilebilir. Akyol’a (2010) göre, kelime öğretiminde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktalara bakıldığında, öncelikle çocuk genel bir kavrama ulaşabilmeli ve farklı kelimeleri gruplandırabilmelidir, kelime derinliğine sahip olmalı yani bir kelimenin farklı anlamlarını bilmelidir, esnekliğe dikkat etmeli yani kelimenin kurulan cümleye uygun anlamını kullanabilmelidir.

Kelime hazinesiyle okuma başarısı arasında doğru bir orantı söz konusudur (Akyol, 2010). Ayrıca kelime ve düşünce arasındaki bağlantının ortaya çıkmasından dolayı kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik ilgi artmıştır (Baker ve Simmons, 2005’ten aktaran: Özasan, 2006). Bu nedenlerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe

öğretim programında kelime hazinesinin geliştirilmesine önem verilmiş ve “amaçlar, kazanımlar, öğrenme ve öğretme süreci” başlıkları altında kelime öğretimi çalışmalarına değinilmiştir (MEB, 2009). Sonuç olarak öğrencilerin kelime hazinesi zenginleştirilmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2.1.4.1. Kelime Öğretiminde Kullanılan Metodlar

Günümüzde yapılan araştırmalar, kelime hazinesiyle okuduğunu anlama veya kelime hazinesiyle akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu kabul etmektedir (Özaslan, 2006). Buradan hareketle öğrenme ve öğretme sürecinde kelime hazinesini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir; fakat bu süreçte klasik yöntemler yerine öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler yapılmalıdır (Göçer, 2010). Bu nedenle öğrenciyi aktif kılacak yöntemler seçilmelidir. Kelime öğretiminde birçok yöntem kullanılabilir; ancak hangi yöntemin kullanılacağı konusunda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine dikkate alınmalıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı ve onların kelime hazinesini geliştirmek amacıyla uygun olan metodu seçmelidir. Bu metodlardan bazıları başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.1.4.1.1. Sözlük Kullanma Metodu

Sözlük, “bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2012). Bu eser, içerisinde çok sayıda kelime ve anlam barındıran bir çeşit kelime ansiklopedisidir. Bu kelime ansiklopedisi, öğrencinin bilmediği kelimeyi öğrenmesinin yanı sıra bildiği kelimenin anlamına bakıp bilgilerini sağlamlaştırması bakımından da önemlidir (Çeçen, 2007). Bu nedenle sözlük, kelime hazinesini geliştirmede en önemli kaynaklardan birisidir ve bu kaynağın nasıl kullanılması gerektiği ilk sınıflardan itibaren öğrencilere öğretilmelidir (Akyol, 2010). Ancak öğretmen sözlük kullanımında şuna dikkat etmelidir: ders esnasında anlamı bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında hemen kelimenin anlamını vermek veya öğrencilerin sözlükten kelimenin anlamına bakma yoluna gitmeleri yerine; öğretmen öğrencilerinin cümlenin anlamından kelimenin anlamını çıkarabilmelerini sağlayacak sorular sormalı, gerekirse ipuçları vermeli ve en son olarak sözlüğü kullandırma yoluna gitmelidir (Göçer, 2010).

2.1.4.1.2. Kelime Defteri Oluşturma Metodu

“Karşılaşılan yeni kelimeleri hafızaya yerleştirmek için kelime defterleri tutulabilir.” (Göçer, 2010: 1023). Kelime defteri dil öğretiminde kelime bilgisini artırmada etkili yöntemlerinden birisidir (İnce, 2006). Öğrencinin öğrendiği kelimeleri bir deftere not etmesiyle kelime defteri oluşur. Burada önemli olan öğrencinin bilinçli bir şekilde, kendi yaşantılarından hareketle, edindiği kelimeleri bir deftere kaydetmesidir.

2.1.4.1.3. Çağrışım Haritası Oluşturma Etkinliği

Kelime hazinesini geliştirme amacıyla birçok yöntem kullanılmaktadır.

Bunlardan bir tanesi çağrışım haritası oluşturma etkinliğidir. Sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılır. Tahtaya yeni öğrenilecek veya daha öğrenilmiş temel bir kelime yazılarak o kelimenin zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri etrafına yazmaları istenir. Her grup temel kelimenin etrafına o kelime ile zihinlerinde çağrışan kelimeleri yazarlar (Temel kelime yerine resim, fotoğraf da kullanılabilir). Çağrışım yoluyla yazılan kelimeler üzerinden cümle, paragraf, şiir, öykü vb. ürün oluşturma, kısa konuşma yapma gibi söz varlığını artırıcı etkinlikler yapılabilir. Verilen kelime ya da gösterilen resim aynı olmasına rağmen her gruptan farklı düşünce ve ürün çıktığı görülür (Göçer, 2010: 1024).

Başka bir deyişle çağrışım haritası oluşturma etkinliği, bir kelime aracılığıyla akla gelen veya çağrıştırılan kelimelerin not edilmesi sürecidir.

2.1.4.1.4. Görsellerden Yararlanma Çalışmaları

“İlköğretim Türkçe programlarında ‘Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.’ kazanımı vardır ve bu kazanım doğrultusunda öğretilecek kelimelerin görselleri kullanılarak anlamları kavratılabilir.” (Göçer, 2010: 1025). Görseller bazen bilinmeyen herhangi bir kelime için en iyi tanımlama aracı olabilir. Çünkü bir kavramın öğretilmesinde birçok sözcüğü kullanmak yerine tek bir görsel yeterli olabilmektedir.

2.1.4.2. Kelime Dağarcığı (Hazinesi) ve Oyunlar

Oyun: “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2012). Oyun bir çocuğun sosyalleşmesinde ve aktif bir birey olmasında önemli bir yere sahiptir (Çelenk, 2006). Aynı zamanda oyun, kalıcı ve aktif öğrenmeler açısından özellikle kelime öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü oyunda kelimeler birden fazla duyu kullanılarak algılandığı için

öğrenilen kelimelerin unutulma olasılığı azalır ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir (Çeçen, 2007). Böylece çocuk hem oyun oynar, eğlenir, hem de yeni kelimeler öğrenir.

“Öncelikle oyunlar hem öğretmenin hem de öğrencinin belirledikleri amaçlara hizmet eder nitelikte, yapı ve tasarım bakımından ilgi çekici, çeşitli durumlara ve koşullara uyarlanabilecek şekilde esnek olmalıdır.” (Özaslan, 2006: 48). Bu durumda kullanacağımız oyunları belli bir dereceye kadar amacımıza uyacak şekilde yeniden düzenleyebiliriz.

Kelime öğretiminde birçok oyun mevcuttur. Son harften kelime türetme ve tabu oyunu bunlardan yalnızca ikisidir.

2.1.5. Ölçme ve Değerlendirme

Ülkemizin resmi dili Türkçe olduğundan dolayı kuşkusuz Türkçe öğretim programı önemli bir yere sahiptir. Çünkü Türkçe öğretim programına göre yeni nesiller yetiştirilmektedir. “Özellikle Türk dilini doğru kullanma ve doğru yazma hem insanlararası sağlıklı iletişim kurabilme hem de akademik başarı kazanma açısından çok önemlidir.” (Demirel, 1998: 133). Bu nedenle Türkçe öğretim programında yer alan becerilerin ne derece kazandırıldığı üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Çünkü bu beceriler toplumu bir arada tutan en önemli faktörlerden birisi olan “dil”le ilgilidir. Dolayısıyla Türkçe öğretim programının amaçlarına ne derece ulaştığını ve hangi ölçüde başarılı olduğunu belirleyebilmek oldukça önemlidir.

“Türkçe öğretim programında yer alan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır.” (Demirel, 1998: 133). Ölçmede belirlenen bir davranışı nesnel olarak ifade etmek; değerlendirmede ise nesnel ifadelerin belli bir ölçüde göre yargılanması esastır (Demirel, 1998). Ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrencilerin eksik becerilerinin belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilmesidir (MEB, 2009). Bu amaçla geleneksel ve alternatif ölçme araçları kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme araçları sadece sonuca vurgu yapar ve öğrencinin öğrenmesi hakkında sınırlı bilgi sunar; yapılandırmacı felsefeyle beraber geliştirilen alternatif ölçme araçları süreç vurgu yapar ve öğrencinin tüm yönleri hakkında bilgi sunar (Kanatlı, 2008; Karadüz, 2009).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları çeşitli uygulamalarla gerçekleştirilmektedir. Bunlar öğrencinin kendini değerlendirmesini, öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ölçmesini ve öğrenme süreci ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesini kapsamaktadır. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmedir (MEB, 2009: 157).

Türkçe öğretim programıyla ilgili alternatif ölçme ve değerlendirme araçları daha ayrıntılı biçimde ifade edilecek olunursa: “okuma davranışları kontrol listesi, bütüncül yazı değerlendirme formu, analitik yazı değerlendirme formu, akran yazı değerlendirme formu, yazmada kendi kendini değerlendirme formu, yazı değerlendirme ölçeği, okumada kendi kendini değerlendirme formu, dosya (portfolio) değerlendirme formu, bağımsız okumada kendi kendini değerlendirme formu, bağımsız okuma envanteri, okuryazarlığa hazır olunuşluk kontrol listesi, araştırma gözlem formu, film ve video izleme gözlem formu, sözel anlatım gözlem formu, dinleme gözlem formu, bilgilendirici yazma ve kontrol formu, kısa hikaye okuma kontrol formu, öğretmenin kendini değerlendirme formu, şiir değerlendirme formu, yazma süreci becerileri kontrol listesi, yazı değerlendirme ölçeği ” (Akyol, 2008: 255-298)

Bu alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının sayısı artırılabilir. Burada amaç öğrenme ve öğretme sürecindeki her anın çeşitli biçimlerde ölçülüp değerlendirilmesidir. Böylece çok yönlü sonuçlar elde edilir ve eksiklikler kolay fark edilip giderilir.

2.1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.6.1. Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmaları

Belet (2005) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın; not alma, özetleme ve kavram haritalarının okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirdiği, ayrıca Türkçe dersine yönelik tutumları da olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bozkurt (2005) yüksek lisans tezi kapsamında, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırmak amacıyla deney ve kontrol grubu kullanarak yedi haftalık bir süreçte araştırmasını tamamlamıştır. Bu süreçte yedi hikaye, deney grubuyla hikaye haritası yöntemiyle incelemiş olup; kontrol grubu ile geleneksel yöntemle incelemiştir. Araştırma sonucunda ise hikaye haritası yönteminin geleneksel yöntemlere göre okuduğunu anlama becerisine daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2005) yaptığı araştırmada, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında: 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulma, ilgili soruları yanıtlama, yüksek sesle

okuma, önemli yerlerini bulmaya çalışma, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullanma davranışları gösterdikleri saptanmıştır.

Sidekli ve Yangın (2005) yaptıkları araştırmada, çoklu duyuşsal yaklaşımların okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin okuma becerisinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çaycı ve Demir (2006) yaptıkları araştırmada, zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) problemi olan iki öğrenciyi seçmiş, problemlerinin nedenlerini araştırmış ve problemlerin çözümü için çeşitli uygulamalar yapmışlardır. Araştırma 11 hafta sürmüş, bu süreçte temel olarak ELVES yöntemi ve çeşitli yardımcı etkinliklerden de yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okuma ve anlama konusundaki problemleri büyük ölçüde çözülmüştür.

Özaslan (2006) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu kullanarak 7. sınıf öğrencileri ile araştırmayı yürütülmüştür. Araştırma sonucunda kelime oyunları oynayan öğrencilerin cümle, paragraf ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından kelime oyunu oynamayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

İpek (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin(1., 3. ve 5.sınıf) kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, sosyoekonomik düzeyin kelime dağarcığını etkilediği görülmüştür. Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime dağarcığının daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi ile kelime dağarcığı arasında paralel bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Çakıroğlu (2007) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada, Üstbilişsel Strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Karatay (2007) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini incelemiştir. Bu araştırmaya göre okuduğunu anlama konusunda en başarılı olunan metin türü şiirken, en başarısız olunan metin türü öyküleyici metindir. Ayrıca okuduğunu anlama bakımından, en başarılı olunan metin yapısının kelime-kelime grubu ve paragraf olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğan (2008) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okumaya karşı olan tutumları ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahinli (2008) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, hikâye okuma ile ilgili aktivitelerin (kampanya) okuma alışkanlığını geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Sallabaş (2008) yaptığı araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta derecede bir ilişki olduğunu saptanmıştır.

Yılmaz ve Köksal (2008) yaptıkları araştırmada, tekrarlı okuma yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Başaran ve Akyol (2009) yaptıkları araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları sonucuna varmıştır.

Yüksel (2010) yaptığı araştırmayı tek öğrenciyle yürütmüş, “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” öğrencinin okuma düzeyine olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğini ifade etmiştir.

Sidekli (2010), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerini gidermek amacıyla yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda okuduğunu anlamaya yönelik çeşitli etkinlikler yapmıştır. Bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının azaldığı görülmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Dağ (2010) bu çalışmasında, okuma güçlüğü çeken ilköğretim beşinci sınıfta okuyan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirebilmek amacıyla 3P (Pause, Prompt, Praise) metodu ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma becerisinin geliştiği görülmüştür.

Baydık (2011) yaptığı araştırmada, okuma alanında problem yaşayan öğrencilerin çoğunun, ana fikir ulaşma, neden –sonuç ilişkisi kurma, metni hatırlama ve sonuç çıkarma konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin okumadan önce kendine soru sorma, metni zihinde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilgilerin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir.

Temizkan ve Sallabaş (2011) yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde, çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulara göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Koç (2011) yaptığı araştırmada, aktif öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2011) yaptıkları araştırmada, bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Kutlu ve Diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını sınıflamada (başarılı-başarısız); cinsiyet, öğrenciye ait kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırması ve öğretmenin okumayla ilgili ev ödevi vermesi değişkenlerinin etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012b) yaptıkları araştırmada, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksiklerinin belirleyip ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencinin okuma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012a) yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, okuduğunu anlama stratejilerinden TİÖD (Tahmin - İnceleme – Özetleme –Örgütleme - Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi kullanılmış ve bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel ve Epçaçan (2012) yaptıkları çalışmada, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.6.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmaları

Rotruck (2001) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlüğü Çeken öğrencilerin eğitiminde TİÖD’ün Etkililiği Başlıklı” doktora tez çalışmasında, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrenme güçlüğü olan normal sınıfta okuyan öğrencilerin eğitiminde aday öğretmenlere yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Allen (2006), amaçlı ve anlamlı kelime öğretimi çalışmalarının önemli olduğunu belirtmiş. Bunun için içerik Tahmini (Predicting Content), Konu Alanı Kavrama Çalışması (Understanding Across Content Areas) ve Kelimelerden Yararlanarak Kavramanın Değerlendirilmesi (Assessing Understanding) çalışmalarını önermiştir.

Catts ve diğerleri (2006), yaptıkları çalışmada normal okuma düzeyinde öğrenciler, okuduğunu kavramada sorunlar yaşayan öğrenciler ve dil çözümlemede sorunlar yaşayan

öğrenciler olmak üzere, bu üç öğrenci grubunu karşılaştırarak çalışmayı yürütmüştür. Bu çalışma ikinci, dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır ve bu öğrencilerin seviyeleri göz önünde tutularak ikinci sınıf düzeyinde metinler ve testler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları, çalışmanın da amacına uygun olarak öğrencilerin dili kavrama, sesletim, kelime tanıma ve okuduğunu anlama açısından süreç içerisindeki gelişimlerini ölçmek amaçlı kullanılmıştır. Araştırma verileri ele alındığında ise, okuduğunu anlama seviyeleri düşük olan öğrencilerin dili algılamada ve dilbilgisi yapılarını kavramada sorunlu olduğu ortaya çıkarken sesletim becerilerinin normal seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Hollingsead ve Ostrander (2006), yaptıkları araştırmada okuduğunu anlamada konusunda problem yaşayan bazı öğrencilerin okuma açısından güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek ona göre bir okuma stratejisi belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini çözebilmek amacıyla Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (ADÖS) = PALS (Peer Assisted Learning Strategy, TİÖD (POSSE), ITS (Coop-Dis-Q), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) gibi stratejiler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bir öğrenci için TİÖD okuduğunu anlama stratejisi önerilmiştir.

Alderman ve diğerleri (1993) araştırmalarında, öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesi için, ön-inceleme (preview), soru sorma (questioning), okuma (read), ezberden anlatma (recite), yansıtma (reflect) ve gözden geçirme (review) PQ4R yöntemini kullanmış ve bunun sonucunda başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Katim ve Harris (1997) orta öğretim öğrencileri üzerinde “ipucu buldur, yaptır ve kontrol et” biçimdeki stratejiyi kullanmış ve bunun sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

2.1.6.3. Yazma Becerisi İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmaları

Çağınlar ve İflazoğlu (2002), “Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) ilköğretim Besinci Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için düzenli ve planlı bir işleyişin olmadığı, yazıya gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yazma becerisini geliştirici yöntemlerin kullanılmadığı da görülmüştür

Deniz (2003) yaptığı araştırmada, yaşam yerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmış ve elde edilen sonuçların yaşam yeriyle ilgili bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda kentte yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha iyi yazımlar ortaya koyduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında yaşanan ortamın öğrenciye ve ailesine sunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin etkili olduğu ifade edilmiştir.

Temizkan (2003) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, ilköğretim okulları 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne derece etkili olduğunu değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler ideal uygulamalar kullandıklarını ifade etmiş; ancak öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesi sonucu elde edilen bilgiler farklı bir durumun olduğu ortaya koymuştur. Bu durum şöyle ifade edilebilir: Öğretmenler ya söyledikleri ideal uygulamaları gerçekte yapmamaktadır ya da yetersiz yapmaktadır.

Temur (2004) yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin seviyesi ile akademik başarıları arasında doğru bir orantı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anılan (2005) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Maltepe (2006) "Yaratıcı Yaklaşım Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında; Türkçe dersinde yapılan etkinliklerin yaratıcı yazma süreçlerini barındırmadığı, öğrencilerin yazılarının yenilik ve yaratıcılığa açık olmadığı ve öğrencilerin belli bir forma dayanarak yazı yazdıkları, araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazılarıdır.

Karateke (2006) yüksek lisans tez araştırması kapsamında, yaratıcı dramayı ilköğretim II. Kademe Türkçe derslerinde yazma çalışmalarında kullanmış ve yaratıcı dramanın yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ekinci (2006) yaptığı araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki hataları incelemiş, bu hataların nedenlerini araştırmış ve hangi problemlere neden olduğunu belirtmeye çalışmıştır. Bu araştırmada yerel ağzın çeşitli okuma ve yazma problemlerine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alkan (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma etkinlikleri sırasında yaptıkları hataları incelemiş ve bunun sonucunda öğrencilerin, yazılı anlatım uygulamalarında dış yapı, iç yapı ve dil-anlatım boyutlarında yanlış yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sünneci (2008) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, yazmanın 6+1 özelliği modelinin Kara Harp Okulu 1.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde (kompozisyon yazma) etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Temizkan (2008) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Türkçe ve Sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaleağası (2009) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Çelik (2012), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırma öğrencilerin yazma becerisinin; cinsiyet, kendine ait oda ve evde kitaplık bulunup bulunmaması, günlük tutup tutmama alışkanlığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir.

2.1.6.4. Yazma Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmaları

Fowler (2001) yaptığı araştırmada; kelime ağı oluşturma, çizme, serbest yazma ve düşünme yazma stratejilerinin; açıklama, bilgi verme ve ikna edici yazma üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrenciler bilgi verme amaçlı yazdıkları yazılarda ikna etme amacı taşıyan yazılara göre daha fazla fikir üretmiş ve araştırmaya katılan öğrenciler verilen amaçlarda yazılar yazabilmiştir.

Tompkins (1998) ve Jones (2002), yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon, yayımlama ve paylaşım basamaklarından oluşan “sürece dayalı yazma yaklaşımı”nın başarılı yazımlar ortaya koyma konusunda etkili olduğunu ileri sürmüştür (Tompkins, 1998; Jones, 2002’den aktaran: Akyol, 2008: 100).

Hopkins (2002), “Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Beş Paragraflık Düz Yazı Yazma Becerilerini Geliştirmede Çeşitli Yazma Stratejilerini, Kılavuzlanmış Ödevleri ve Gelişim Formlarını Kullanma” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada; düşük yazma becerilerine sahip onuncu sınıf öğrencilerinin, bu becerilerini geliştirebilme amacıyla çeşitli teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında düzeltme ve kontrolün öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu araştırma okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve yazma alanı ile ilgili olduğu için bu temel alanlarla ilgili kuramsal bilgiler ve stratejiler literatür taraması başlığı altında genel olarak açıklanmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, elde edilen bilgilere göre kullanılan çeşitli okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirici stratejilerin, bu becerileri çeşitli düzeylerde geliştirdiği; okuma becerisinin ve kelime hazinesinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu literatür taramasından elde edilen bir sonuç olarak ifade edilebilir. Ayrıca Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı ile TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında aksiyon araştırma yönteminin henüz çok yaygın olarak kullanılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın kapsamlı olması, aksiyon araştırma yöntemini kullanması ve değişik okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirici stratejileri temel alması bakımından farklıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Metodolojisi

Bu bölümde araştırmanın; modeli, yürütüldüğü ortamın özellikleri, örnekleme, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırmacının rolü hakkında bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

3.1.1. Bilimsel Araştırmalarda Paradigmalar

“Bilimsel araştırma, sosyal ve fiziksel fenomenler (olgular) hakkında bilimsel bilgi elde etmek için sistematik, planlı ve bazen de yapay olarak kontrollü yürütülen etkinliklerdir.” (Ekiz, 2009: 3). Başka bir deyişle, bilimsel araştırma kişinin toplumu ve dünyayı anlamlandırabilmek giriştiği sistemli etkinliklerdir (Bilgili, 2011). “Paradigma bir dünya görüşü olup, insanlara neyin önemli ve mantıklı olduğuna karar vermede yol gösteren, neleri ve niçin yapmaları gerektiğini açıklayan düşünce sistemidir.” (Ekiz, 2009: 7). Sistemli etkinlikler sonucunda düşünce sistemleri olan paradigmalar oluşur.

Pozitivizm ve post-pozitivizm karşımıza en fazla çıkan iki paradigma olup; nesnellik ve gerçekçiliğe dayanan pozitivizm, nicel araştırmadır; öznellik ve göreceliğe dayanan post-pozitivizm ise nitel araştırmadır (Ekiz, 2009). Bilim uzun bir süre pozitivist paradigmanın etkisinde kalmıştır; ancak bugün paradigmatik bir dönüşüm söz konusudur (Kuş, 2007). Sonuç olarak her iki paradigmanın da kendine özgü özellikleri vardır.

3.1.1.1. Nitel Araştırma Yaklaşımı

“Denzin ve Lincoln (1998), nitel araştırmayı, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda incelediklerini, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından fenomenayı (olguyu) anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olduklarını ileri sürmektedirler.” (Denzin ve Lincoln, 1998’den aktaran Ekiz, 2009: 31). Nitel araştırmalar sayılarla değil insan ve toplumla ilgilenir; niçin sorusundan ziyade nasıl sorusuna cevap arar (Ergün, 2013).

3.1.1.2. Nicel Araştırma Yaklaşımı

“Biyoloji, kimya, fizik, mühendislik gibi doğa bilimleri alanlarında araştırmalar gözlem ve ölçmeye dayanır. Gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı

araştırmalara niceliksel, sayısal (quantitative) araştırma denir.” (Ergün, 2013). Nicel araştırmalar bir hipotezi test eder ve bulduğu sonuçları nesnel bir biçimde sunar (Ekiz, 2009).

3.1.1.3. Nitel ve Nicel Araştırma Yönteminin Karşılaştırılması

Sosyal bilimler ve fen bilimlerinin doğası birbirinden ne kadar farklıysa; bu bilimleri açıklamaya çalışan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin doğası da birbirlerinden o derece farklıdır (Ekiz, 2004).

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin çeşitli açılardan karşılaştırılması Tablo 9’da verilmiştir (Glesne ve Peskin, 1992’den aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2011: 49):

Tablo 9. Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması

NİCEL ARAŞTIRMA	NİTEL ARAŞTIRMA
Varsayım	
Gerçeklik nesnedir	Gerçeklik oluşturulur
Asıl olan yöntemdir	Asıl olan çalışılan durumdur
Değişkenler kesin sınırlarıyla saptanabilir ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ölçülebilir	Değişkenler karmaşık ve iç içe geçmiştir ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmek zordur
Araştırmacı olay ve olgulara dışarıdan bakar, nesnel bir tavır geliştirir	Araştırmacı olay ve olguları yakından izler ve katılımcı bir tavır geliştirir
Amaç	
Genelleme	Derinlemesine betimleme
Tahmin	Yorumlama
Nedensellik ilişkisini açıklama	Aktörlerin perspektiflerini anlama
Yaklaşım	
Kuram ve denence ile başlar	Kuram ve denence ile son bulur
Deney, manipülasyon ve kontrol	Kendi bütünlüğü içinde ve doğal
Standardize edilmiş veri toplama araçları kullanma	Araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olması
Parçaların analizi	Örüntülerin (pattern) ortaya çıkarılması
Uzlaşma ve norm arayışı	Çokluluk ve farklılık arayışı
Verinin sayısal göstergelere indirgenmesi	Verinin, bütün derinlik ve zenginliği içinde betimlenmesi
Araştırmacının Rolü	
Olay ve olguların dışında yansız ve nesnel	Olay ve olgulara dahil, öznel perspektifi olan ve empatik

Tablo 9'a bakıldığında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin; varsayım, amaç, yaklaşım ve araştırmacı rolü bakımından farklılıkları görülmektedir. Daha açık ifade edilirse, nicel araştırma yöntemi denence ile araştırmaya başlar, kesin sınırları vardır, nesneldir, nedensellik temeldir, deney ve kontrol söz konudur; nitel araştırma yöntemi ise kurama ulaşır, yorum yapar, derinlemesine inceler, öznel ve empatiktir.

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisinden de yararlanıldığı için "eleştirel kuram yaklaşımı" benimsenmiştir (Ekiz, 2009). Araştırma hem nitel hem de nicel boyutlara sahiptir. Elde edilen verilerin sayısal göstergelere indirgenmeye çalışılması ve kullanılan veri toplama araçlarının ilgili literatürden alınması (ölçek, form ve kontrol listeleri) araştırmacının nicel yanını ortaya koymaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmacının nitel boyutları şu şekilde ifade edilebilir: Okuduğunu anlama ve yazma çalışmalarında öğrencilerin hata yaptıkları noktalar, düşünce tarzları, öğrenme stilleri gibi yüzeysel olmayan özellikler öğrenilerek çeşitli yorumlarda bulunulmuştur; bütün yorumlar her çalışmanın ardından günlük biçimde kaydedilmiştir; gözlemlerden yararlanılmıştır; araştırmacı veriler doğrultusunda kendi analiz planını yapıp özgün analizlere ulaşmıştır (Ekiz, 2009).

3.1.1.4. Eleştirel Kuram Yaklaşımı

Eğitim araştırmalarında nicel ve nitel araştırma yaklaşımları arasında yapılan kıyasıya mücadelede kazanan olmamıştır aksine her iki yaklaşımın destekleyicileri diğer yaklaşımı da benimsemek durumunda kalmıştır (Aydın, 2008). Nitel ve nicel yaklaşımların birbirlerini eleştirmesiyle eleştirel kuram yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Ekiz, 2009). Bu kuramın temel gayesi, "Sosyal bilimlere pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımların eleştirileri ışığında kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi yeniden değerlendirmektir." (Carr ve Kemmis, 1986'dan aktaran: Ekiz, 2009: 177). Ancak eleştirel teori nicel ve nitel paradigmaları bazı yönlerden tenkit etmektedir: "Örneğin: Sosyal yaşamın genellemeler ve tahminler doğrultusunda açıklanamayacağını ileri sürerek pozitivist yaklaşımı, eleştirel olunmadan bireylerin öznel anlamalarının kabul edilmesinin ise mümkün olamayacağını ileri sürmekle de post-pozitivist yaklaşımı eleştirmektedir." (Aydın, 2008). "Aslında, bu kuram bir bakıma felsefe ve bilim arasında kalan bir yerde oluşturulmuştur. Felsefi olarak diğer iki yaklaşımı eleştirmekte aynı zamanda bilim mantığı taşımaktadır." (Ekiz, 2009: 178).

Eleştirel kuramın temel gayesi, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ortak noktası bir durumu farklı açılardan "anlama" şeklinde görülebilir; fakat anlamının "değiştirilmesi ve geliştirilmesi" esası bu kuramın temelini oluşturur (Ekiz, 2009). Bu araştırmada,

öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma alanındaki eksiklikleri belirlendikten sonra literatürden yararlanıp, bilimsel metodlar kullanılarak eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında çeşitli oyunlar kullanılarak öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Yani araştırmacının vurgusunun “değiştirme ve geliştirme” üzerinde olmasından dolayı bu araştırma eleştirel kuram yaklaşımıyla örtüşmektedir.

3.1.1.4.1. Araştırmaya Uygun Yöntemin Belirlenmesi

Öğretmenlik, bir ülkenin gelişmişliğine etki eden en temel mesleklerden birisidir. Özellikle sınıf öğretmenliği mesleğini icra edenler, bir toplumun en küçük yapıtaşı olan çocukların hayata başlamasına yardım eden ilk rehberlerdir. Temel becerilerin kazanılmasını ve yerleşmesini sağlayan ise yine sınıf öğretmenleridir. Bir sınıf öğretmenin ilk amacı öğrencisinin okuryazar olabilmesidir. Bir öğrencinin okuryazar olabilmesi için okuduğunu anlaması ve yazı yazabilmesi gereklidir. Bu iki beceri ülkemizin eğitim sistemiyle ve bir çocuğun hayatıyla yakından ilgilidir. Hayatımızın her noktasında okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile karşı karşıya kalmaktayız. Bu beceriler bir öğrenciye ne kadar profesyonel bir biçimde kazandırılırsa öğrenci o derece başarılı olarak yoluna devam eder. Hayatımız boyunca sürekli sınavlara tabi tutulan bir millet olduğumuz düşünüldüğünde ve okuyup anlamadan sınavları geçmenin mümkün olmadığı bilinciyle, okuduğunu anlama becerisinin ne kadar önemli olduğunun farkına varabiliriz. Yazma becerisine gelince, örneğin bir isteğimizi dile getirebilmek amacıyla dilekçe yazmamız gerekebilir, dilekçe yazmak ise yazma becerisini gerektirmektedir. Basit biçimlerde bu iki becerinin araştırmaya neden olan önemleri üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Tüm bunlar basitten karmaşığa doğru düşünüldüğünde sınıf öğretmeni oldukça profesyonel olmalıdır. Profesyonel olabilmesi için de öncelikle bilimden ve onun öğördüklerinden yararlanmalıdır. Sınıf öğretmeni, sınıfı içerisinde karşılaştığı bir sorunu bilimi rehber edinerek çözebilmelidir. Örneğin, okuduğunu anlama veya yazma konusunda ciddi problemleri olan bir sınıfın öğretmeni, bilimsel literatürü araştırıp kendine uygun metotlar seçerek bilimsel çalışma yürütebilir ve sınıf içerisindeki problemleri asgari düzeye indirebilir. Öğretmen sınıfına bilimselliği ve araştırmayı soktuğu takdirde artık “aksiyon araştırması” yapıyordur. Aksiyon araştırması, bir öğretmenin mesleki gelişimini sağladığı gibi öğrencilerin de birçok yönden gelişimini sağlayabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı aksiyon araştırma yöntemi seçilmiştir. Sonuç olarak, bir sınıf içerisindeki bir problemi en iyi gören o sınıfın öğretmenidir ve var olan probleme en iyi çözümü bulabilecek kişi de yine o sınıfın öğretmenidir. Çözüm yolu da elbette bilimsel olmalıdır ki bu durum bizi doğrudan aksiyon araştırmasına götürmektedir.

Ülkemizde ana dili farklı olan bölgelerde çalışan sınıf öğretmenleri, özellikle okuma yazma öğretirken problem yaşayabilir. Bu nedendir ki bu bölgelerde hem okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; hem de aksiyon araştırmasının yapılması ciddi bir adımdır. Ayrıca ülkemizin şartları zor olan bir köy okulunda aksiyon araştırması yapmaya çalışmak sınıf öğretmenliğinin prestijini artırıcı niteliktedir.

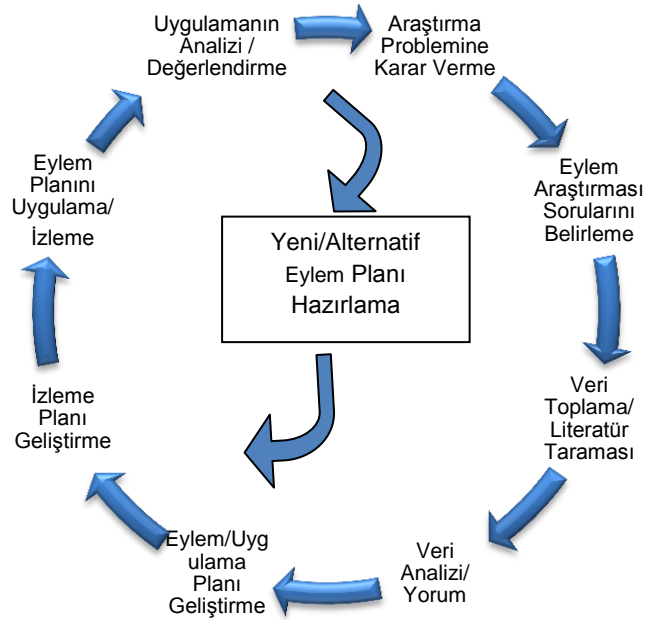
3.1.1.4.2. Aksiyon (Eylem) Araştırması

“Eylem araştırması problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir.” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 297). “Eylem araştırması sosyal durumlardaki (eğitimsel dahil) katılımcıların (a) kendilerinin sosyal ve eğitimsel uygulamaları (b) bu uygulamaların anlaşılması ve (c) bu uygulamaların yürütüldüğü durumların rasyonelliğinin ve doğruluğunun artırılması amaçlarıyla yürütülen kendini yansıtıcı araştırma şeklidir.” (Kemmis, 1998’den aktaran: Köklü, 1993: 357). Bu durumda aksiyon araştırması için genel bir bilgiye ulaşmaktan ziyade belli bir durum ve amaç için net bir fikir edinmek söz konusudur denilebilir (Köklü, 1993).

Aksiyon araştırması aksiyon ve uygulama kavramlarını içerir: aksiyon, belirlenen bir takım faaliyetlerin uygulamaya dökülmesi; araştırma ise bilimsel yöntemler kullanarak bilgiye ulaşmaktır (Ekiz, 2009). Aksiyon ve uygulamanın bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan aksiyon araştırması “katılma”, “yansıtma” ve “geliştirme” süreçlerini kullanır; araştırmada elde edilen sonuçlar uygulamada hemen kullanılabilir ve uygulamada elde edilen sonuçlar üzerinde çalışılarak yeni sonuçlara ulaşılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Aksiyon araştırmasında bir öğretmenden, bilimsel bilginin üreticisi olması ve aynı zamanda ürettiği bilgiyi aktif olarak kullanması beklenir (Ekiz, 2009). Başka bir şekilde ifade edersek araştırmacı aktif olarak araştırma sürecine katılır, bilimsel yöntemleri kullanarak uygulama yapar ve bu uygulamadan elde ettiği sonuçları yine araştırma sürecinde kullanır.

Son yıllarda eğitim alanında sıkça kullanılmaya başlayan aksiyon araştırması uygulayıcılara, uygulama alanlarıyla ilgili olarak araştırma yapma imkanı sunmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu duruma ilk akla gelen öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler mesleğini icra etme alanları olan sınıflarında birçok farklı özellikteki öğrenciye hitap etmektedir. Buradan bir öğretmenin sınıf içerisinde ne gibi bir problemle karşılaşacağı önceden tahmin etmenin zor olduğu sonucuna ulaşılır.

Bu araştırmada öğretmen, araştırmacı rolünü üstlenerek sınıfında karşılaştığı sorunları aksiyon araştırması yöntemini kullanarak çözmeye çalışmıştır. Aksiyon araştırmasının temel aşamaları Şekil 3'te verilmeye çalışılmıştır (Shön,1983'ten aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2011: 297):



Şekil 3. Aksiyon Araştırması Süreci

Klasik anlayışa sahip öğretmenler başka araştırmacıların yaptığı çalışmaların sonuçlarını kendi sınıflarına transfer etmeye veya araştırma yapmaya sıcak bakmamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). "Eylem araştırmasının kendilerine sunduğu yaklaşım çerçevesinde öğretmenler, kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakma, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alma olanağı bulabilmektedirler." (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 306).

Bu araştırmada aksiyon araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni, bir öğretmenin öğretim faaliyetleri içerisinde yaşadığı bir problemi çözmek için tercih hakkını bilimsellikten yana kullanıp, başarılı sonuçlara veya başarısızlık nedenlerine ulaşma çabası olduğu ifade edilebilir. Böylece hem öğretmen hem de öğrenciler kendi pozisyonlarına göre birçok açıdan gelişme imkanı bulacaklardır. Ülkemizin bütün şartları göz önüne alındığında bir sınıf öğretmenin, daha farklı bir ifadeyle bir köy öğretmenin zor şartlarda aksiyon araştırması yapmaya çalışması ciddi bir profesyonelleşme adımı olarak görülebilir. Bu durum birçok öğretmene de örnek teşkil edecek niteliktedir.

3.2. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Her araştırma aynı zamanda bir ölçme olayı olarak değerlendirilebilir ve bilimsel olan tüm ölçme durumlarında geçerlik ve güvenirlilik oldukça önemlidir (Kuş, 2009; Balcı, 2010). Bilimsel araştırmalardaki en önemli hususların başında gelen geçerlik ve güvenirliğin sıfır hataya sahip olması neredeyse imkansızdır, sadece idealdir (Kuş, 2009). Her araştırmacı kullandığı araştırma yönteminin ve veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğini kontrol etmeli ve kontrol sonuçlarını okuyucuya sunmalıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2.1. Araştırmanın Geçerliği

“Geçerlik bir ölçme aracının geliştirildiği konuda amaca hizmet etmenin ifadesidir.” (Bozkurt, 2007, s. 90). “Geçerlik, bir göstergenin, ilgili olunan insanın anlamını gerçekten yakalayıp yakalamadığını bildirir. Eğer göstergeler düşük derecede geçerlik ve güvenirliliğe sahipse, sonuç bulguları sorgulanmalıdır.” (Kuş, 2009: 33-34). Araştırmada, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bilimsel kaynaklardan yararlanılarak kullanılan ölçekler, formlar, kontrol listeleri ve yanlış analizi envanteri öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimini en iyi biçimde yansıtacak özelliği içermesi bakımından geçerlik taşıdıkları söylenebilir. Yani kullanılan bütün veri toplama araçlarının erişilmek istenen amaçla uyumlu olduğunu söyleyebiliriz.

“Geçerlik, bulguların araştırılan konuyu ne kadar yansıttığını ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.” (Çepni, 2005’ten aktaran: Bozkurt, 2007: 90). Yapılan her çalışmanın ardından elde edilen veriler araştırılan konuyla paralellik göstermektedir. Örneğin, öğrencilerin yazma becerileri geliştirilirken yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler de yazma becerilerini işaret etmektedir.

“Genel anlamda ‘geçerlik’ araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki becerisine ilişkindir.” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 255). İç geçerlik, araştırma süreci boyunca elde edilen bulgu ve sonuçların doğruluğunun kontrol edilmesiyle ilgili bir mekanizma oluşturulması ve bu mekanizmanın nasıl işlediğinin açık bir şekilde ifade edilmesiyle ilgilidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Eleştirel yaklaşım temel alınarak yürütülen aksiyon araştırmasında verilerin elde edilmesinden analizine kadar bütün her şey açık bir şekilde yapılmaya çalışılmıştır ve yapılan bütün işlemler “alan notları”(günlük, gözlem, form ve ölçekler) adı altında kaydedilmiştir. Bu nedenle araştırmanın iç geçerliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Dış geçerlik ise elde edilen araştırma sonuçlarının benzer durum ve ortamlara genellenebilmesiyle alakalıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu araştırma

sınıfında benzer problemlerle karşılaşan bir sınıf öğretmene rehber olabilecek niteliktedir. Yani öğretmen: “Eğer bu çalışmada kullanılan yöntemler işe yaradıysa belki benim sınıfımda da işe yarayabilir ve problemlerin üstesinden gelebilirim.” diyebilir. İşte bundan dolayı bu araştırmının belli bir dereceye kadar dış geçerliğe sahip olduğunu ifade edebiliriz.

Nitel ve nicel araştırmalarda geçerliğin içerik ve anlamları birbirlerinden oldukça farklıdır (Ekiz, 2009). “Nitel araştırmalarda beş geçerlik olduğunu ileri sürülmektedir. Bunlar: betimleyici, yorumlayıcı, kuramsal, genelleme, değerlendirici geçerliktir.” (Maxwell, 1992; Cohen, Manion ve Morrison, 2000’den aktaran: Ekiz, 2009: 37).

Araştırmanın, araştırmacının çalışma süresince objektifliğini koruyarak elde ettiği verileri alan notları olarak kaydetmesi sonucunda betimsel geçerliğe, araştırmacının öğrencilerin davranışlarını ve ifadelerini en doğru biçimde ortaya koyması sonucunda yorumlayıcı geçerliğe, araştırmanın konusu olan “okuduğunu anlama ve yazma becerisinin geliştirilmesinin” enine boyuna incelenmesiyle elde edilen sonuçlara göre açıklamaların yapılması kuramsal geçerliğe, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, aynı problemi yaşayan öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olabilecek niteliğe sahip olduğundan genelleme geçerliğe, kırk sekiz günlük araştırma süresince değerlendirmeler yapılarak elde edilen sonuçlara göre çeşitli yargılara ulaşılmaya çalışılması değerlendirici geçerliğe, sahip olduğunu gösterir (Ekiz, 2009).

Bu araştırmada geçerliği artırma noktasında uzman incelemesinden yararlanılmıştır. Yani araştırma yöntemleri konusuna hakim, araştırmayı detayları bilen ve sürece eleştirel gözle bakabilen bir uzmandan yardım alınmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu uzman aynı zamanda araştırmanın danışmanı olan öğretim elemanıdır.

3.2.2. Araştırmanın Güvenirliği

“Güvenirlik kavramı, bir araştırmının bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesini, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda ya da farklı kişiler aracılığıyla yürütülürse aynı ya da benzer sonuca ulaşılmasıyla da ilgilidir.” (Ekiz, 2009: 38). “Güvenirlik kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 255). Nitel araştırmalar sosyal olaylarla ilgilendiği ve bu araştırmalarda araştırmacının bakış açısı önemli olduğu için aynı araştırma tekrar edildiğinde veya araştırmacı değiştiğinde bir önceki araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlar elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle nitel bir araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla şu metotlar ortaya koyulmuştur (Adelman ve diğerleri, 1984; Basse, 1999; Bogdan ve Biklen, 1992; Elliot, 1990; Fraenkel ve Wallen, 2008; Lincoln ve

Guba, 1985; Merriam, 1998; Silverman, 2000'den aktaran: Ekiz, 2009: 39) : “üçgenleme; araştırma alanında uzun süre geçirme; veriler ve analizlerin araştırılan kişilerin kontrolüne sunulması; veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması.”. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaya yönelik metotlar Tablo 10'da açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Nitel Araştırmalarda Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Metotlar

Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Metotlar	Açıklama
Üçgenleme	“Bu ilke kendi içerisinde geçerlik amacıyla en az iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan biricisi, metotta geçerlidir. Bu, sonuçları desteklemek için çoklu araştırma metotlarının kullanılmasını gerektirir... İkincisi, araştırmacılar da geçerlidir. Bu, araştırma sırasında ya da araştırmanın sonucunda birden fazla araştırmacının araştırılan konuyu incelemesini içerir.” (Ekiz, 2009: 39-40).
Araştırma alanında uzun süre geçirme	“Araştırmada belirlenmiş bir amaca ulaşabilmek için, yeterince süre geçirme yatırımının yapılmasını içerir.” (Ekiz, 2009: 40)
Veriler ve analizlerin araştırılan kişilerin kontrolüne sunulması	“Bu, bir bakıma araştırmaya katılımcıların verileri ve analizleri doğrulamasıdır.” (Ekiz, 2009: 40).
Veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması	“Bu, araştırmacının araştırma analizlerini ve sonuçlarını incelemek ve yorumlamaların gerçeği yansıtmadığı, yansıtıyor ise hangi derecede yansıttığını anlamak amacıyla kendi meslektaşları olan başka bir araştırmacıya sunması ve onun düşüncelerini almasını içerir.” (Ekiz, 2009: 40)

Tablo 10'daki bilgilerden hareketle bazı sonuçlara ulaşılabılır. Öncelikle yapılan aksiyon araştırmasında: gözlem, günlük, alan notları; bunların dışında form, ölçek ve yanlış analizi envanterinden yararlanılması, güvenilirliğin üçgenleme metoduyla sağlandığını göstermektedir. Araştırmanın toplam 48 günde tamamlanmış ve her gün ortalama 120 dakika öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Bu sürenin eğitim öğretim dönemi içerisinde önemli bir zaman dilimini kapsadığı söylenebilir. Ayrıca veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması, yani alanında uzman bir danışmana sunumunun yapılarak araştırmacı yönünden güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmanın yürütüldüğü grup ikinci sınıf öğrencileri olduğu için verilerin ve analizlerin araştırılan kişilere sunumu yapılamamıştır.

3.3. Bilimsel Araştırmalarda Etik

Bu araştırmada bilimsel etik gereğince öğrencilerin isimleri verilmemiştir. Öğrencilerin isimlerinin ilk harfleri kullanılarak D, E ve N şeklinde kodlama yapılmıştır.

Bununla birlikte yine bilimsel etik gereğince okulun özel ismi de verilmemiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bütün bilgiler tüm yönleriyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

3.4. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam Özellikleri

“Üzerinde araştırma yapılan kişilerin yaşadıkları ortamların ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde tanımının yapılması nitel araştırmanın tanımlama şeklinde olması özelliğinden kaynaklanmaktadır.” (Bogdan ve Biklen, 1992; Bryman, 1988’den aktaran: Ekiz, 2009: 32). Bu araştırmada araştırmanın yürütüldüğü ortam özellikleri tüm yönleriyle tanımlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında tanımlamalara yer verilmiştir.

3.4.1. Okul Ortamı ve Özellikleri

Okulla ilgili verilen bilgiler araştırmanın yapıldığı döneme aittir. Araştırma Kars ilinin merkez ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Okul anasınıfı dahil toplam 9 sınıftan oluşmakta ve her sınıfta ortalama 20 öğrenci bulunmaktadır. Köyün geçim kaynağını tarım ve hayvancılık oluşturmaktadır. Genel olarak ailelerin sosyo-ekonomik durumları orta ve düşük seviyededir. Okulun ısınması soba ile sağlanmaktadır. Köyde su şebekesi yoktur ve özellikle kışın sular donduğu için taşıma suyu ile kaynaklardan su taşınmaktadır. Okulda 1 müdür vekili, 1 müdür yardımcısı vekili, 12 öğretmen ve 1 hizmetli bulunmaktadır. Okulda tam gün eğitim yapılmaktadır.

3.4.2. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı sınıf öğretmenidir ve 2010-2011 eğitim öğretim yılında aynı okulda 1/A'nın sınıf öğretmenliği yapmıştır. Öğrencilerin özelliklerini ve sınıfın durumunu iyi bildiğinden dolayı araştırma için 2011-2012 eğitim öğretim yılında 2/A sınıfını seçmiştir. Araştırmacı, araştırma öncesi 2/A sınıfı üzerinde çeşitli gözlemlerde bulunmuş ve öğrencilerin önemli sorunlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu süreçte öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma konusunda problem yaşadıklarını görülmüştür. Bu nedenle araştırma okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılmıştır.

3.5. Örneklem ve Örnekleme

“Çalışma evreninden, belirli kural ve ölçütlere göre seçilmiş olan ve seçildiği çalışma evrenini temsil ettiği kabul edilen küçük kümeyle örneklem denir.” (Ekiz, 2009: 103). “Çoğu

durumda, iyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapıldan daha iyi sonuçlar verir. Bu nedenle, gereğinden büyük kümeler üzerinde çalışmak bir övünç kaynağı değildir.” (Karasar, 2005: 111). Dolayısıyla önemli olan nokta örneklem kümesinin büyüklüğü veya küçüklüğü değil, araştırma amacına hizmet etme derecesidir.

Araştırma iki basamaklıdır. Araştırmanın birinci basamağını okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Öğrenci seçme işlemi için “yanlış analizi envanteri” kullanılarak öğrencilerin okuma ve özellikle okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından öğrenciler aldıkları anlama düzeyi puanlarına göre sıralanarak ve en sonda yer alan üç öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir: D, E ve N. Seçilen öğrencilerin derslerini aksatmayacak bir şekilde çalışma planı hazırlanıp araştırma yürütülmüştür. Okuduğunu anlama becerisini geliştirme amaçlı çalışmaların ardından öğrencilerin yazma becerileri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sınıf öğretmenine çalışma hakkında gerekli bilgiler verilerek onay alınmıştır.

“Örnekleme (sampling) evrenden örneklem alma işlemidir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman, alınan örneklemin evreni temsil edebileceği kabul edilebilir.” (Karasar, 2005: 111). Örneklem alma işlemi kapsamında araştırmanın doğasına uygun olarak olasılık dışı (amaçlı) örnekleme tekniklerinden “tipik durum örnekleme” seçilmiştir (Ekiz, 2009). “Tipik durum örnekleme: standart, tipik ya da temsil edici olarak gösterilen kişi ya da kişilerin araştırmaya dahil edilmesidir.” (Ekiz, 2009: 105). Araştırmayı temsil edebilmek adına okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan D, E ve N seçilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Eleştirel yaklaşım benimsenerek yürütülen aksiyon araştırması iki basamaklı olup: Araştırmanın birinci basamağını okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi süreci oluştururken, ikinci basamağını yazma becerisinin geliştirilmesi süreci oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışma sürecinde çok çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler mümkün olduğunca sayısallaştırılmaya çalışılmıştır. Kullanılan bütün veri toplama araçları aşağıda kısaca ifade edilmiştir.

Öğrencilerin “okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi” sürecinde kullanılan veri toplama araçları işlem sırasına göre aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Ön ve son işlemler:

1. Yanlış Analizi Envanteri ile ilgili çalışmalarda Akyol'dan (2008) ve Dedeoğlu ve diğerleri'nden (2010) yararlanılmıştır.

2. Okuduğunu Anlama Kazanımları Kontrol Listesi: Araştırmacı tarafından MEB (2009: 123) tarafından belirlenen kazanımlar kullanılarak hazırlanmıştır.
3. “Okuma Davranışları Kontrol Listesi” (Akyol, 2008: 255),
4. “Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Formu” (Akyol, 2008: 262),
5. “Okuma Becerisi Değerlendirme Formu” (MEB, 2009: 253),
6. Kelime Bilgisi Değerlendirme Testi: Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.
7. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Kontrol Listesi: Epçaçan’dan (2009: 210-211) yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi” sürecinde kullanılan veri toplama araçları:

1. Günlük
2. Gözlemler,
3. Alan notları,
4. Kronometre
5. Yanlış Analizi Envanteri

Aksiyon araştırmasının ikinci basamağını “yazma becerisinin geliştirilmesi” çalışmaları oluşturmaktadır. Aşağıda bu süreçte kullanılan veri toplama araçları işlem sırasına göre verilmeye çalışılmıştır:

Ön ve Son İşlemler Kısmında:

1. “Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Formu” (Akyol, 2008: 259),
2. “Analitik Yazı Değerlendirme Formu” (Akyol, 2008: 257),
3. “Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu” (Akyol, 2008: 256),
4. Yazma Süreci Aşamaları Kontrol Listesi, Akyol (2008: 99-100) kaynağından alınan kuramsal ifadelerle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.
5. “Yazı Örneği Değerlendirme Ölçeği” (Kuzbik, 1996’dan aktaran: Akyol, 2008: 298)
6. Yazma Kazanımları Kontrol Listesi: Araştırmacı tarafından MEB (2009: 124) tarafından belirlenen kazanımlar kullanılarak hazırlanmıştır.
7. Kronometre

Yazma becerisinin geliştirilmesi araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları:

1. Günlük,
2. Gözlem,
3. Alan notları,
4. “Yazı Değerlendirme Ölçeği” (Gregg ve Mather, 2002’den aktaran: Akyol, 2008: 261),

5. “Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi” (Kuzbik, 1996’dan aktaran: Akyol, 2008: 297).

3.6.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazma Becerisini Geliştirme Sürecinde Kullanılan Ortak Veri Toplama Araçları

Aksiyon araştırması sürecinde hem okuduğunu anlama hem de yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılan bazı veri toplama araçları ortaktır. Günlük, gözlem, alan notları ve kronometre her iki araştırmada da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.6.1.1. Günlük

“Günlük tutma, kişisel ve öznel bir durumdur. İnsanlar günlük yaşam içerisinde herhangi bir olayla karşı karşıya geldiklerinde düşünce ve duygularını günlüklere kaydetmektedirler. Benzer bir durum araştırma yapmak isteyen öğretmenler için de geçerlidir. Günlük tutmak süreklilik gerektirir: Düşünceler, gözlemler, yorumlar, açıklamalar, hipotezler ve reaksiyonlar gibi kişisel notları içerir.” (Ekiz, 2009: 199).

“Günlükler aracılığı ile öğretmen aksiyon araştırmasını yürütebilir.” (Ekiz, 2009: 199). Aksiyon araştırmasında öğretmen araştırmanın merkezi olduğundan araştırmayı en iyi biçimde yansıtabilecek kişi yine öğretmenin kendisidir. Bu nedenle günlüklerin aksiyon araştırmasında önemli bir veri toplama kaynağı olduğu ifade edilebilir. “Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler.” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 301). Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak günlük kullanılmıştır. Günlükler her çalışmanın ardından düzenli bir şekilde tutulmuştur. Öğrencilerin bütün durumlarından araştırmacının düşünce ve yorumlarına kadar araştırma ile ilgili olabilecek her şey günlüğe yansıtılmaya çalışılmıştır.

3.6.1.2. Gözlem

“Gözlem, doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır.” (Ekiz, 2009: 201). “Gözlem nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir. En önemli özelliği de araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır.” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 169).

“Gözlemde dikkat edilmesi en belirgin özellik, objektif bir şekilde sadece gözlenenlerin kaydedilmesidir. Gözlemlere hiçbir biçimde yorumlar ya da kararların katılmaması gerekmektedir. Gözlemden sonra ise, geri bildirim ya da dönütün

sağlanarak araştırmanın daha sistematik olarak düzenlenmesi ve istenilen bilgilere ulaşılması gerçekleşecektir.” (Ekiz, 2009: 202).

Yürütülen aksiyon araştırmasında “okuduğunu anlama” ve “yazma” becerilerinin geliştirilmesi sürecinde veri toplama aracı olarak gözlemlerden yararlanılmıştır. Çünkü araştırmacı, öğrencilerle doğrudan etkileşime girdiği için amaca hizmet edecek birçok davranışı gözleme imkanı bulmuş ve en kısa zamanda kaydetmiştir. Gözlemlenen davranışlar öznel yargılardan mümkün olduğunca uzak tutularak kayıtlara geçirilmiştir.

3.6.1.3. Alan Notu

“Alan notları, araştırma ortamında ve ortamdaki ayrıldıktan sonra araştırmacının kendisi için tuttuğu, araştırılan durumları daha iyi anlamlaştırmasına, analiz etmesine ve sonuç çıkarımında bulunmasına yardımcı olacak notlardır.” (Ekiz, 2007: 210). Günlükler, gözlemler ve veri toplama araçlarından elde edilen bütün bilgiler alan notları kapsamında kaydedilmiştir. Bu notların analiz edilmesiyle araştırma sonuçlandırılmıştır. Bunun yanında alan notları incelendiğinde araştırma sürecinde yapılan bütün işlemler açıkça görülebilmektedir. Ayrıca alan notları kategori, kod ve düşüncelerin oluşmasında ve güncellenmesinde etkili rol oynamıştır (Ekiz, 2007).

3.6.2. Son Harften Kelime Türetme ve Tabu Oyunu

Aksiyon araştırmasının okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları da yapılmıştır. Bu amaçla: “son harften kelime türetme” ve “tabu” oyunu kullanılmıştır. Oyunların “... çeşitli durumlara ve koşullara uyarlanabilecek şekilde esnek olmalıdır” fikrinden hareketle oyunların kuralları esnetilerek üç öğrenciye oynatılmıştır (Özaslan, 2006: 48). Son harften kelime türetme ve tabu oyunu öğrencilere oynatılırken kronometre ile zaman tutulmuştur.

Son harften kelime türetme oyunu şu şekilde oynatılmıştır: Her çalışmanın sonunda araştırmacı tarafından öğrencilere metin içerisinde geçen bir kelime verilmiştir, bu kelimenin son harfine göre yeni kelime türetmeleri istenmiştir ve bu arada 1 dakikalık süre tutulmuştur. Bunun yapılmasındaki amaç öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişip gelişmediğini kontrol etmek, öğrendikleri yeni kelimeleri kullanıp kullanmadıklarını belirleyebilmek ve çalışılan kelimelerle ilgili olarak kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmektir.

Tabu oyunu şu şekilde oynatılmıştır: Araştırma üç öğrenciyle yürütüldüğü için takım oluşturulamamış ve öğrencilerin her biri tek başına bir takım kabul edilmiştir. Araştırmacı tarafından her çalışma öncesi bilinmeyen veya öğrenmesi zor kelimeler seçilerek tabu kartları hazırlanmıştır. Tabu kartları hazırlanırken çalışılan metinler dikkate alınarak yasak

kelimeler buna göre seçilmiştir. Üç öğrenciyle çalışıldığı için her çalışmada üç tabu kartı hazırlanmıştır. Öğrencilerin kelimeleri anlatabilme veya anlatılan kelimeleri bilme durumlarına göre değerlendirilme yapılmıştır. Tabu oyununun çalışmalara dahil edilmesindeki amaç öğrencilerin üzerinde çalışılan kelimeleri ne kadar özümlediği ve anlamlandırdığını belirleyebilmektir. Tabu kartları ve son harften kelime türetme oyununa araştırmaya ait bir örnek Ek 16'da verilmiştir.

3.6.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci basamağında kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.6.3.1. Yanlış Analizi Envanteri

Yanlış analizi envanteri, kelime tanıma ve anlama düzeyi ile ilgili olarak kuramsal bilgiler ve gerekli tablolar ikinci bölümde ayrıntılı bir biçimde verilmiş olup bu bölümde yalnızca araştırmaya ait işlemler hakkındaki bilgilere yer verilecektir.

Öğrencilerin anlama ve kelime tanıma düzeyleri bu araştırmanın birinci basamağının temelini oluşturmaktadır. Bu amaçla önce araştırmada kullanılacak doğru metinler seçilmeye çalışılmıştır. Metinler seçilirken “öğrenci seviyesi”, “materyalin güçlük derecesi” ve “ikinci sınıflar için 25-100 kelimelik metinlerle çalışılması” hususlarına dikkat edilmiştir (Akyol, 2008: 89). Ayrıca İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin yapısı ve kelime sayıları da dikkate alınarak çalışmada kullanılacak metinler seçilmiştir. Sonuç olarak ilgili müfredat ve kuramsal bilgiler harmanlanarak metinler ve kelime sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Metinler belirlendikten sonra aksiyon araştırma sürecine geçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde nasıl bir değişiklik olduğunu nesnel bir biçimde görebilmek için araştırmanın her aşamasında yanlış analizi envanteri kullanılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeylerindeki gelişim sürekli izlenmiştir. Öğrencilerin metinleri okurken yaptıkları okuma hatalarının sayısı, metindeki tüm kelimelerin sayısına ters oranlanıp elde edilen değer karşılığı Tablo 5'te bulunarak kelime tanıma düzeyleri belirlenmiştir. Anlama düzeyleri ise üzerinde çalışılan metinlerle ilgili basit ve derinlemesine anlama soruları kullanılarak öğrencinin aldığı puanın maksimum alabileceği puana oranlaması sonucu elde edilen değer yüzdesine göre belirlenmiştir. Böylece öğrencilerle yapılan çalışmalar nesnel olarak takip edilmeye çalışılmıştır.

3.6.3.2. Okuduğunu Anlama Kazanımları Kontrol Listesi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ilköğretim 2. Sınıf Türkçe öğretim programında okuma öğrenme alanı adı altında “okuduğunu anlama” ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Araştırma müfredat paralelinde yapılmaya çalışıldığından dolayı kazanımlar dikkate alınmıştır. Buradan hareketle araştırmacı, gözlemler ve ön işlemler kısmında elde ettiği bilgilere göre öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlama kazanımlarından hangisine ne derece sahip olduğunu genel çerçevede belirleyebilmek için “okuduğunu anlama kazanımları kontrol listesi” oluşturmuştur. Sözü edilen kontrol listesi araştırmacı tarafından hazırlanmış ve MEB (2009: 123) kaynaklı kazanımlar kriter olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi “var, yok ve kısmen” ölçütlerine göre oluşturulmuştur. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi bakımından genel olarak ne düzeyde olduğu genel olarak bu kontrol listesiyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ön işlemler kısmında bu kontrol listesinin uygulanmasının amacı öğrencilerin hangi kazanımlara ne düzeyde sahip olduğunu görebilmektir. Son işlemler kısmında ise bu kontrol listesinin uygulanma amacı öğrencilerin çalışma süresince hangi kazanımlarda ne derece ilerleme gösterdiğini görebilmektir. Bu kontrol listesi ayrıntılı bir değerlendirme aracı olarak değil genel çerçeveyi gösterecek bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin bütün kazanımlara tam anlamıyla sahip olması durumunda alacakları toplam puan 50 olduğu için değerlendirme bu puan üzerinden hesaplanmış ve yüzdesi bulunmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama kazanımları kontrol listesi Ek 3’te kısmında verilmiştir.

3.6.3.3. Okuma Davranışları Kontrol Listesi

Okuma davranışları kontrol listesi Akyol’ dan (2008: 255) alınmıştır. Bu kontrol listesi araştırmacının birinci basamağını oluşturan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ön ve son işlemler kısmında bu kontrol listesi uygulanmıştır. Okuma davranışları kontrol listesinde verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla “çoğu zaman, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” ifadelerine sırasıyla “4, 3, 2 ve 1 puan” verilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin değerlendirilmeleri 68 puan üzerinden yapılmıştır. Daha sonra yüzdesi bulunup başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Okuma davranışları kontrol listesi aşağıdaki Ek 4’te verilmiştir.

3.6.3.4. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Formu

Öğrencilerin okumada kendi kendilerini değerlendirebilmeleri ve süreç içerisindeki gelişimlerinin bilincine varmalarını sağlamak amacıyla ön ve son işlemlerde öğrencilere “okumada kendi kendini değerlendirme formu” uygulanmıştır (Akyol, 2008: 262). Formda yer alan “her zaman, bazen ve nadiren” kriterlerine sırasıyla “3, 2 ve 1 puan” verilerek verilerin yorumlanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler 39 puan üzerinden değerlendirilmişlerdir. Elde edilen sonucun yüzdesi bulunarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Okumada kendi kendini değerlendirme formu Ek 5’te verilmiştir.

3.6.3.5. Okuma Becerisi Değerlendirme Formu

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin akıcı okuma becerileri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle ön ve son işlemler kısmında okuma becerileri “okuma becerisi değerlendirme formu” aracılığı ile değerlendirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2009: 253). Öğrencilerin çalışmanın başında ve sonunda okuma becerilerini değerlendirebilmek amacıyla uygulanmıştır. Form Ek 7’de verilmiştir.

3.6.3.6. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Kontrol Listesi

Aksiyon araştırma sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçebilmek için ön-son işlemler basamağında ve süreçte “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini daha farklı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından kuramsal olarak verilerin bilgilerden hareketle bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Bu kontrol listesine göre okuduğunu anlama bakımından öğrencilerin hangi aşamada oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Epçaçan (2009: 210-211) kaynağından alınan kuramsal ifadelerle yardımıyla kontrol listesi oluşturulmuştur. Bu kuramsal ifadelerle daha geniş biçimde literatür kısmında yer verilmiştir. Okuduğunu anlama süreci aşamaları kontrol listesi Ek 6’da verilmiştir.

3.6.3.7. Kelime Bilgisi Değerlendirme Testi

Kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla sözlük kullanma metodu kullanılmış ve kelime defterleri oluşturulmuştur. Araştırmacı ilköğretim ikinci sınıf Türkçe müfredatını dikkate alıp her temadan belli anahtar kelimeler seçerek kelime bilgisi değerlendirme testi hazırlayıp uygulamıştır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde ön ve son işlemlerde kelime testleri kullanılmıştır. Böylelikle öğrencilerin kelime hazineleriyle ilgili

herhangi bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Testte boşluk doldurma sorularına yer verilmiştir. Boşluk doldurma soruları, cümle tamamlama soruları ile eş ve zıt anlamlı kelime bilgisini ölçme amaçlı sorulardan oluşmaktadır. Değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmıştır. Cümle tamamlama bölümü 60 puan, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili bölüm ise 40 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan testler Ek 1 ve Ek 2'de verilmiştir.

3.6.3.8. Kronometre

Öğrencilerin okuma sürelerini belirlemek ve oynanan oyunlar süre tutmak amacıyla kronometre kullanılmıştır.

3.6.4. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılan veri toplama araçları başlıklar halinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

3.6.4.1. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Formu

Öğrencilere ön ve son işlemler kısmında “yazmada kendi kendini değerlendirme formu” uygulanmıştır (Akyol, 2008: 259). Formda bulunan “çoğu zaman, bazen, nadiren” seçeneklerine araştırmacı tarafından sırasıyla “3, 2 ve 1 puan” verilerek verilerin yorumlanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada bu formun kullanılmasının amacı: araştırmacının değerlendirilmesi ile öğrencilerin yazmada kendini değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi görebilmektir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi yazıları konusunda ne derece bilinç sahibi oldukları da belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirme 36 puan üzerinden yapılmıştır. Elde edilen sonucun yüzdesi bulunarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Yazmada kendi kendini değerlendirme formu Ek 8'de verilmiştir.

3.6.4.2. Analitik Yazı Değerlendirme Formu

Öğrencilerin ön ve son işlemler kısmında yazılarını değerlendirebilmek amacıyla “analitik yazı değerlendirme formu” uygulanmıştır (Akyol, 2008: 257). Formda yer alan “çok iyi, iyi, normal ve yetersiz” seçeneklerine sırasıyla “4, 3, 2 ve 1 puan” verilerek verilerin yorumlanması kolaylaştırılmıştır. Değerlendirme 40 puan üzerinden yapılmıştır. Öğrencinin aldığı puanın yüzdesi bulunarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Bu formun

uygulanmasındaki amaç öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrasında yazılarında ne gibi bir değişikliğin olduğunu analitik olarak görmektir. Analitik yazı değerlendirme formu Ek 9’ da verilmiştir.

3.6.4.3. Yazma Kazanımları Kontrol Listesi

Yapılan aksiyon araştırması ilköğretim ikinci sınıf Türkçe öğretim programı paralelinde hazırlanmıştır. İlköğretim ikinci sınıf Türkçe dersi yazma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan yararlanılarak veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesinde kriter olarak MEB kaynaklı yazma kazanımları kullanılmıştır. Bu kontrol listesinin oluşturulmasındaki amaç: araştırma öncesi ve sonrasında, öğrencilerin yazma becerilerinde ne derece bir değişiklik olduğunu görmektir. Kontrol listesinde “var, kısmen ve yok” ifadelerine sırasıyla “2, 1 ve 0” puan verilmiştir. Değerlendirme toplam 74 puan üzerinden yapılmıştır. Öğrencinin elde ettiği puanın yüzdesi bulunarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Sayısal ifadeler, verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak ve gelişimi daha net ifade edebilmek amacıyla kullanılmıştır. Yazma kazanımları kontrol listesi Ek 10’da verilmiştir.

3.6.4.4. Yazı Örneği Değerlendirme Ölçeği

Yazma becerisini geliştirme sürecinde ön ve son işlemler kısmında öğrencilere “yazı örneği değerlendirme ölçeği” uygulanmıştır (Kuzbik, 1996’dan aktaran: Akyol, 2008: 298). Değerlendirmeler 45 puan üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin aldığı puanın yüzdesi bulunarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Yazı değerlendirme ölçeği Ek 11’de verilmiştir. Çoklu bir değerlendirme yaklaşımı benimsendiğinden farklı ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin yazmaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.6.4.5. Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu

Yazma becerisini geliştirme sürecinde ön ve son işlemler kısmında öğrencilere “bütüncül yazı değerlendirme formu” uygulanmıştır (Akyol, 2008: 256). Form üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan öğrencilere uygulanmıştır. Bu form öğrencilerin yazma konusunda ne düzeyde olduklarını belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Bütüncül yazı değerlendirme formu Ek 12’de verilmiştir. Öğrenciler 4 puan üzerinden değerlendirilmiş olup elde ettikleri puanın yüzdesi bulunmuştur.

3.6.4.6. Yazma Süreci Aşamaları Kontrol Listesi

Akyol'da (2008: 99-100) belirtilen yazma süreci aşamalarıyla ilgili verilen bilgilerden yararlanılarak bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Buradaki amaç öğrencilerin hangi yazma aşamasında olduğunu farklı bir biçimde değerlendirebilmektir. Bu kontrol listesinde öğrencilerin yazılarının durumuna göre artı (+) veya eksi (-) işareti kullanılmıştır. Artı işaretinin yoğunlaştığı aşama öğrencinin bulunduğu “yazma aşaması” olarak ifade edilmiştir. Bu kurala göre değerlendirme yapılmış olup kontrol listesi ön ve son işlemler basamağında kullanılmıştır. Yazma süreci aşamaları kontrol listesi Ek 13'te verilmiştir.

3.6.4.7. Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi

Öğrencilere etkili bir yazılı anlatıma kavuşturabilmek amacıyla “Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı” kullanılmıştır. Araştırma süresince yapılan her çalışmanın ardından değerlendirme yapabilmek amacıyla “yazma süreci becerileri kontrol listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinde bulunan “genellikle, bazen ve nadiren” seçeneklerine sırasıyla “3, 2 ve 1 puan” verilerek verilerin yorumlanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Bu kontrol listesi, sürece dayalı yazma yaklaşımı ile uyumlu olduğu için önemli bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir. Bu kontrol listesinde; yazım öncesi, taslak yazım, gözden geçirme redakte etme, yayınlama ve paylaşım aşamalarına göre öğrenciler ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmişlerdir. Yazma süreci becerileri kontrol listesi Ek 14'te verilmiştir.

3.6.4.8. Yazı Değerlendirme Ölçeği

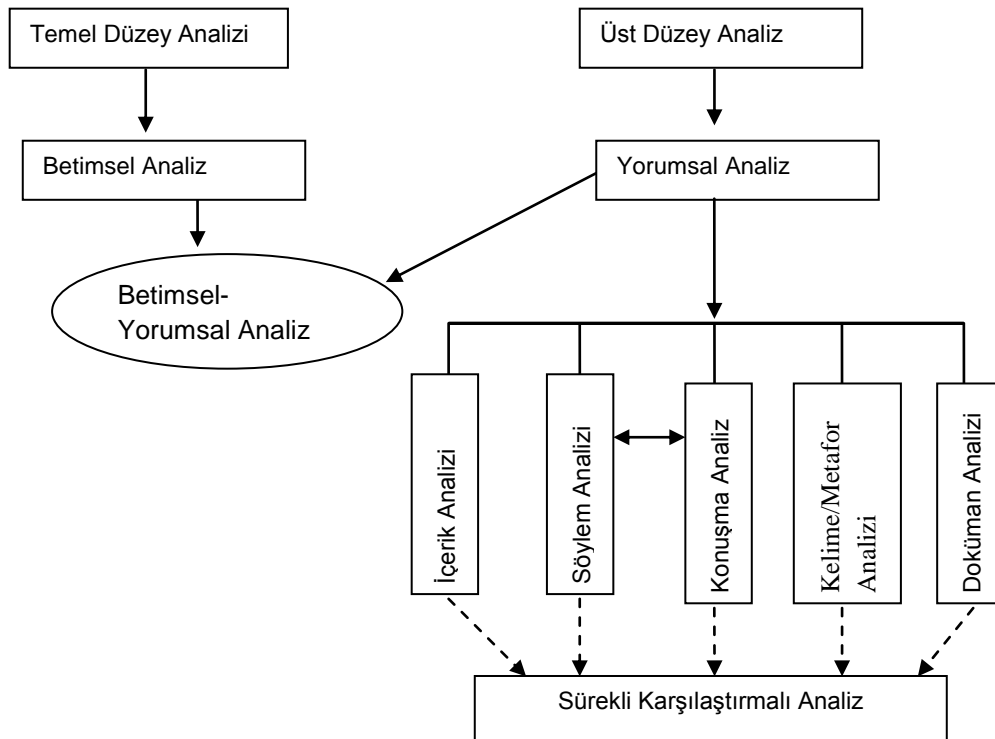
Yazma becerisini geliştirme sürecinde “yazı değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır (Gregg ve Mather, 2002'den aktaran: Akyol, 2008: 261). Bu ölçekle öğrencilerin yazıları içerikten okuyucu duyarlığına kadar birçok açıdan değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma sürecinde farklı yazı türleri denendiği için (mektup, davetiye, şiir vb.) ölçekte hikaye edici yazma ve bilgilendirici yazma bölümleri çıkarılarak kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla “her zaman, genellikle, bazen ve nadiren” ifadelerine sırasıyla “4, 3, 2 ve 1 puan” verilmiştir. Değerlendirme 96 puan üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin elde ettikleri puanın yüzdesi bulunarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler ölçeğin “genel yazım, heceleme, noktalama ve büyük harf kullanımı, kelime hazinesi, cümle yapısı ve dilin kullanımı, okuyucu duyarlığı ve duyuşsal boyut” özellikleri bakımından ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Veri “bilgi, data” (TDK, 2013) demektir. Analiz ise “çözümleme” demektir. Bu durumda veri analizi bilgilerin çözümlenmesi olarak ifade edilebilir. Veri analizi bilimsel araştırmalarda önemli bir yere sahiptir. Çünkü veri analizi, bilimsel araştırmalarda elde edilecek verilerin nasıl kullanılması gerektiği hakkında araştırmacıya yol gösterir (Karasar, 2005). “Veri analizi nitel araştırmacıların en fazla güçlük çektikleri aşamalardan biridir. Toplanan verilerin analiz edilerek yazılı bir rapor haline getirilmesi, deneyimli araştırmacılar için bile kolay bir süreç değildir.” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 221).

Nitel veri analizinin temel amacı, bireylerin öznel bir şekilde yapılandırdıklarının sistematik olarak anlamlandırılması ve sonuç olarak da kavramsallaştırması ya da kuramsallaştırılmasıdır. İlk bakışta nitel veri analizi, bir görüşmeden, gözlemden ya da incelenen belgeden verilerin doğrudan alıntılar yapılarak, çoğunlukla yanlış bir şekilde ortaya konulması gibi görünse de durum bundan daha karmaşık ve sistematik bir süreçtir. Çünkü veri analizi, araştırmacının verileri temsili olarak ve sistematik bir şekilde soyutlanması ya da kavramsallaştırmasını içeren bir süreçtir (Ekiz, 2007: 191).

Nitel araştırmalarda analiz basitçe, temel düzey analiz ve üst düzey analiz olmak üzere iki düzeyde olup kavramsal çerçevesi Şekil 4'te verilmiştir (Ekiz, 2007: 194).



Şekil 4. Düzeye Göre Nitel Veri Analizi Kavramsal Çerçeve

Bu araştırmada elde edilen verileri analiz edebilmek için üst düzey analizlerden olan yorumsal analiz kapsamında içerik analizi benimsenmiştir (Ekiz, 2007). “Üst düzey analiz, doğası gereği kuram oluşturma, verilerin üst ve analitik düzeyde yorumlanmasını gerektirir.” (Ekiz, 2007: 197). Yorumsal analiz ise elde edilen verilerin tanınıp kategorilendirilmesini sağlayan kodlama esasına dayanır (Ekiz, 2007). Bu araştırmada çeşitli kodlamaların yapılmasıyla ayrıntılı yorumlara ulaşılmıştır.

3.7.1. İçerik Analizi

“İçerik analizi, herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir.” (Ekiz, 2007: 199). İçerik analizinde ortak yönleri olan verileri belli tema veya kavramlar etrafında toplayabilmek ve verilerin anlamlarını ortaya döküebilmek esastır (şimşek ve Yıldırım, 2011).

“Nitel araştırmada elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir:(1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaları düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması.” (şimşek ve Yıldırım, 2011: 228). Bu aşamalar Tablo 11’de kısaca açıklanmaya çalışılmıştır:

Tablo 11. Nitel Araştırmada Veri Analizi Aşamaları

Aşamalar	Açıklama
Verilerin kodlanması	“Kodlama, verileri analiz etme süreci olup bu süreçte ham verilerin işlenmesinde ilk aşamadır.” (Ekiz, 2007: 214). Araştırma sonucunda elde edilen verilerin parçalara ayrılarak her parçanın ne anlama geldiği keşfedilmeye çalışılır ve bunun sonucunda parçalara ada (kod) verilir (şimşek ve Yıldırım, 2011).
Temaların bulunması	Veri analizinin başlangıç aşamasında belirlenen kodların benzer özelliklerine göre bir çatı altında toplanmasıyla kategoriler oluşturulur ve bu durumda ortaya temalar çıkar (şimşek ve Yıldırım, 2011).
Kodların ve temaları düzenlenmesi	“Veri analizinin üçüncü aşamasında araştırmacının mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı olması ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı, kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş biçimde okuyucuya sunar.” (şimşek ve Yıldırım, 2011: 238).
Bulguların tanımlanması ve yorumlanması	“Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılır. Nitel araştırmada araştırmacı, incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar değerlidir.” (şimşek ve Yıldırım, 2011: 238).

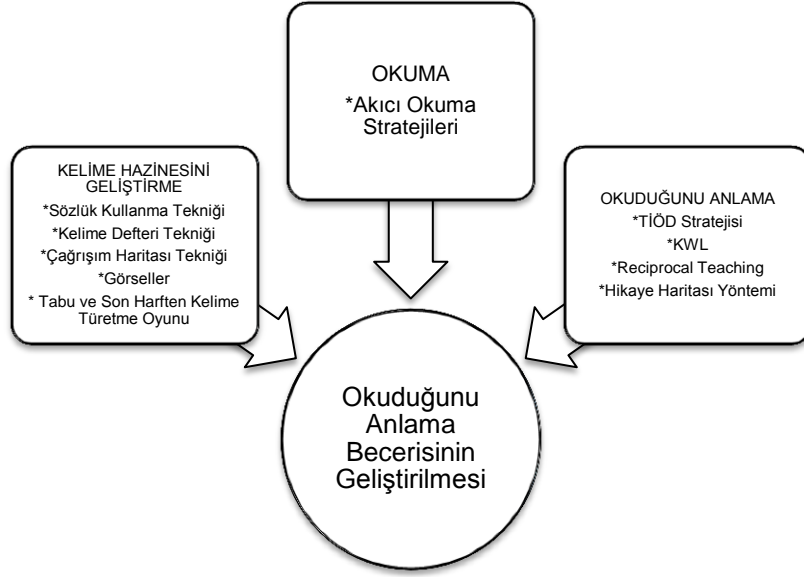
Tablo 11’de de görüldüğü gibi nitel araştırmalarda içerik analizi yapılırken öncelikle veriler kodlanır. Üç tür kodlama biçimi mevcuttur: “önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.” (Strauss ve Corbin, 1990’dan aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2011: 229).

Bu araştırmada “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” türü esas alınmıştır. “Bu tür bir kodlama sürecinde, genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar.” (Strauss ve Corbin, 1990’dan aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2011: 232). Yapılan araştırma belli bir plan dahilinde yürütüldüğü için bazı kodlar ve temalar önceden oluşturulmuştur. Araştırma süresince belirlenen kod ve temalar elde edilen verilere göre sürekli güncellenmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin içerik analizi ile işleme tabi tutulması sürecinde “sürekli karşılaştırmalı analiz metodu” kullanılmıştır. “Sürekli karşılaştırmalı analizindeki temel amaç, verilere yönelik ortak kod ya da kategoriler oluşturmaktır. Kısacası sürekli karşılaştırmalı analiz, verilerin sürekli incelenerek kodlanması ve kategorilerin oluşturulması, buna bağlı olarak alt kategorilerin oluşturulması ve bunların birbirleriyle veri inceleme bitene kadar sürekli karşılaştırılması ilkesine dayanır.” (Ekiz, 2007: 214). Bu noktada elde edilen veriler günlük olarak analiz edildiği için sürekli bir karşılaştırma söz konusudur. Karşılaştırma yapılırken ortak özelliklere göre kod ve temalar oluşturulup şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın planlama evresinde bazı temel kod ve kavramlar oluşturulmuştur. Her yapılan çalışmanın ardından sistematik olarak “alan notları” tutulmuştur. Böylece verilerin toplanması ve analiz edilmesi eş zamanlı yürütülmüştür. Veri toplama süreci ve araştırma süreciyle paralellik göstermiştir. Böylece araştırmanın sınırları belirlenmiş ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olarak yapılan kodlamalar ve çalışmanın içeriği aşağıdaki şekil ile kısaca sunulmaya çalışılmıştır:



Şekil 5. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Süreci

Yukarıdaki şemada okuduğunu anlama becerisini geliştirme amaçlı yapılan aksiyon araştırmasının genel çerçevesi çizilmiştir. Genel çerçeve göz önünde bulundurularak araştırmanın daha ayrıntılı uygulama planı, Tablo 12 ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu tabloda araştırmada TİÖD (POSSE) stratejisinin temel alındığı ortaya konulmakla birlikte, okuma aşamalarında neler yapıldığı ve hangi yardımcı metodların kullanıldığı verilmeye çalışılmıştır. Bunların yanında kullanılan bütün veri toplama araçları da bir bakıma okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Çünkü her çalışmanın ardından eksiklikler belirlenmiş olup bir sonraki çalışmada giderilmeye çalışılmıştır. Okuduğunu anlama sürecinin planlanması Tablo 12’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12. Okuduğunu Anlama Aksiyon Araştırma Süreci Planlaması

TİÖD Stratejisi Aşamaları	Okuma Aşamaları	Kullanılan Tamamlayıcı Etkinlikler
	Okuma Öncesi	
Tahmin Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> Göz gezdirme Okuma için amaç oluşturma Ön bilgileri okuma ortamına aktarma Tahminler yapma 	<ul style="list-style-type: none"> KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Beyin fırtınası
	Okuma Sırası	
İnceleme Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> Akıcı okuma Anlamayı kontrol etme Yardımcı stratejiler 	<ul style="list-style-type: none"> Karşılıklı öğretim (Reciprocal Teaching) Hikaye haritası yöntemi Sözlük kullanma tekniği Kelime defteri oluşturma
	Okuma Sonrası	
Özetleme ve Örgütlenme Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> Özetleme Örgütlenme 	<ul style="list-style-type: none"> Tabu oyunu Son harften kelime türetme oyunu Çağrışım haritası oluşturma Görsellerden yararlanma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> Yanlış analizi envanteri ve diğer değerlendirme araçları.

Tablo 12'ye bakıldığında araştırmanın birinci basamağında nasıl planlandığı açıkça görülmektedir. Aynı zamanda tablo temaların oluşturulmasına da kaynaklık etmiştir.

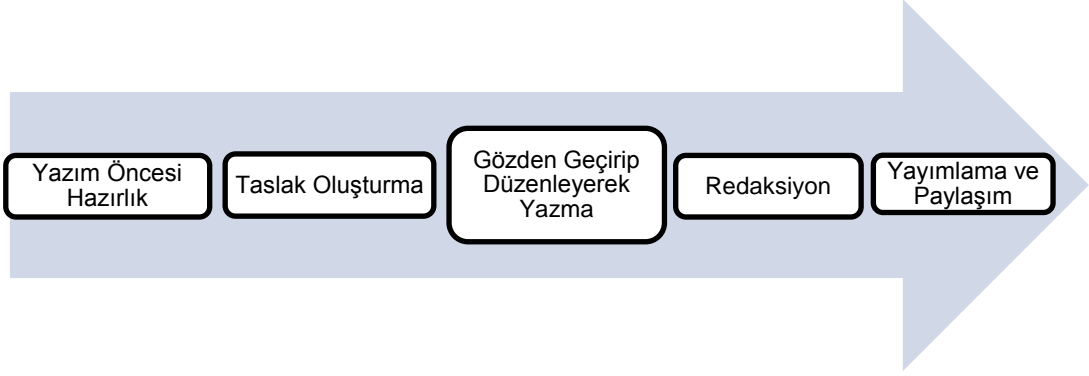
Araştırmanın ikinci basamağını "yazma becerisinin geliştirilmesi" süreci oluşturmaktadır. İlköğretim ikinci sınıf Türkçe yazma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar kullanılarak araştırma planlanmıştır. Kazanımların planlanması Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Yazma Kazanımlarının Aksiyon Araştırma Sürecindeki Planlaması

Çalışmalar	Çalışmayı Şekillendiren Temel Kazanımlar	Yardımcı kazanımlar	Yazdırılan Metin Türü
Ön ve Son Çalışma	İstediği bir konuda yazılar yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, B.1, B.2, B.3, B.4, B.16, C.8.	Serbest
1. ve 11. Çalışma	Hikaye yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, B.1, B.2, B.3, B.16, C.1, C.8.	Hikaye edici metin
2. ve 12. Çalışma	Olayları, oluş sırasına göre yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, B.1, B.2, B.3, C.1, C.8.	Bilgi verici metin
3. ve 13. Çalışma	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, B.1, B.2, B.3, B.4, C.1, C.8.	Anı
4. ve 14. Çalışma	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, B.1, B.2, B.3, C.1, C.8.	Bilgi verici metin
5. ve 15. Çalışma	Mektup yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10, A.11, B.1, B.2, B.3, B.14, B.15, C.8.	Mektup
6. ve 16. Çalışma	Davetiye ve tebrik kartı yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10, A.11, B.1, B.10, C.2, C.8.	Davetiye/Tebrik kartı
7. ve 17. Çalışma	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10, A.11, B.1, B.2, B.3, B.4, B.8, C.8.	Hikaye edici metin
8. ve 18. Çalışma	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10, A.11, B.1, B.2, B.3, B.10, C.9, C.8.	Şiir
9. ve 19. Çalışma	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim(5N 1K) öğelerini vurgular.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10, A.11, B.1, B.2, B.3, B.4, B.10, C.4, C.8, C.10.	Hikaye edici metin
10. ve 20. Çalışma	Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.	A.1, A.2, A.3, A.4, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10, A.11, B.1, B.2, B.3, B.7, B.10, C.1, C.8.	Bilgi verici metin

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerle farklı yazı türleriyle ilgili yazı çalışmalarını yapıldığı görülmektedir. Her metin türünden iki tane çalışma yapılmıştır: hikaye edici yazma, bilgi verici metin, şiir, davetiye/tebrik kartı, mektup, anı. Çalışmalarda bir kazanım belirlenmiş ve bu kazanımla ilişkili olarak alt kazanımlar seçilmiştir. Örneğin, öğrenci mektup yazarken aynı zamanda sorular sorabilir, kendinden bahsedebilir, hoşlanıp hoşlanmadıklarından ve ailesinden bahsedebilir. Bu nedenle alt kazanımlar geniş tutulmuştur. Çalışmalardan mümkün olduğunca en üst düzeyde verim alınmaya çalışılmıştır. Bu süreçte “sürece dayalı yazma yaklaşımı” kullanılmıştır. Sürece dayalı

yazma yaklaşımı sırasıyla yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon ve yayımlama-paylaşım aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki Şekil 6'da verilmeye çalışılmıştır.



Şekil 6. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı Aşamaları

Bütün aksiyon araştırma süresince yapılan işlemler şu şekildedir:

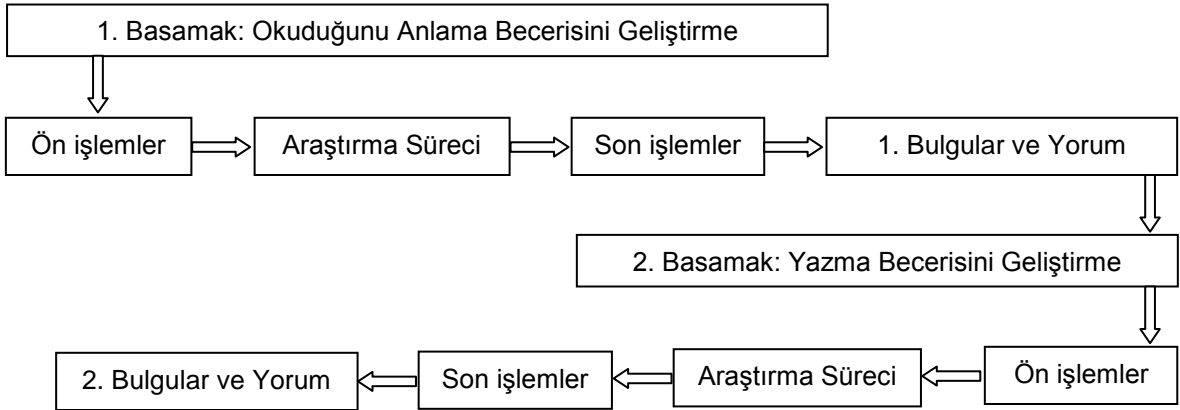
1. Örneklem Seçme İşlemi
2. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi: Ön İşlemler,
3. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi: Çalışma sürecinde yapılan işlemler,
4. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi: Son İşlemler,
5. Yazma becerisinin geliştirilmesi: Ön İşlemler
6. Yazma becerisinin geliştirilmesi: Çalışma sürecinde yapılan işlemler,
7. Yazma becerisinin geliştirilmesi: Son işlemler

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada neler yapıldığına dair bilgilere de yer verilmiştir. Bulgular ve yorum bölümünde yapılan bütün işlemler ve elde edilen sonuçlar açık bir şekilde verilecektir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Eleştirel yaklaşımla yürütülen aksiyon araştırması iki basamaktan oluşmaktadır: birincisi okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, ikincisi ise yazma becerisinin geliştirilmesidir. Araştırmanın birinci ve ikinci basamağında veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgulara ulaşılmış olup bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. “Bulgular, olabildiği ölçüde sayısallaştırılıp, çizelge ve şekillerle de desteklenerek sunulmalıdır” ilkesinden hareketle tablo ve grafiklerden yararlanılarak sayısallaştırmalara da yer verilmiştir (Karasar, 2005: 248).

Araştırmanın bu bölümünü daha iyi ifade edebilmek amacıyla Şekil 7 oluşturulmuştur. Bu şekil ile araştırma genel olarak izah edilmeye çalışılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla çalışmalar sonunda veriler toplanmış, ardından veriler analiz edilmiş bunun sonucunda birinci bulgular ve yorumlar kısmına geçilmiştir. Daha sonra yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlı çalışmalar sonunda veriler toplanmış, toplanan veriler analiz edilmiş, bunun sonucunda ikinci bulgular ve yorumlar kısmına geçilmiştir.



Şekil 7. Aksiyon Araştırma Süreci Uygulama Basamakları

Bu kavram haritası bulgular ve yorumun pusulası olarak nitelendirilebilir. Araştırma sürecinde yapılan işlemlerin sıralaması oklar yardımıyla Şekil 7’de verilmeye çalışılmıştır. Bu aşamalara ait bulgu ve yorumlar daha ayrıntılı bir şekilde başlıklar halinde sunulacaktır.

4.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi

Araştırmanın birinci basamağını okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırma için ilköğretim ikinci sınıftaki öğrencilerle çalışılmaya karar verilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin yetersiz olduğu öğrenciler çeşitli yöntemlerle belirlenip ardından son üçe kalan öğrenciler seçilerek araştırmanın örneklemini belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri sistematik olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bölümle ilgili elde edilen veriler, bulgular ve yorumlar başlıklar halinde ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

4.1.1. Örneklem Seçimi

Araştırmanın amacı, okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin bu becerisini geliştirmek olduğundan, temsil oranı yüksek bir örneklem seçilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle literatürden yararlanarak öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bu aşamada yapılan bütün işlemler şu şekildedir:

1. Okulda 2-A sınıfı öğrencilerine tek tek “Yanlış Analizi Envanteri” uygulanmıştır.
2. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, anlama düzeyleri, sesli okuma hata sayıları ve okuma süreleri tek tek not edilmiştir. Bu işlemlerin sonunda sınıf sıralaması yapılmış ve sıralamada son üçe kalan öğrenciler seçilmiştir.
3. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeyleri hesaplanırken Dedeoğlu ve diğerleri'nin (2010) ve Akyol'un (2008) çalışmalarından yararlanılmıştır. 2- A sınıfı öğrencilerinin sesli okuma hataları ve hata sayıları belirlenmiştir. Ardından çalışılan metindeki kelime sayısı sesli okuma hata sayısına ters oranlanmıştır. Ortaya çıkan sayısal değer karşılığı Tablo 5'ten yararlanılarak karşılığı bulunmuştur. Böylece öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri belirlenmiştir.
4. 2-A sınıfı öğrencilerinin anlama düzeylerini belirleyebilmek amacıyla basit ve derinlemesine anlama soruları kullanılmıştır. Basit anlama soruları 2 puan üzerinden, derinlemesine anlama sorularına 3 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrencinin aldığı puan, toplam puana oranlanıp yüzdesi bulunmuştur. Böylece öğrencilerin bulunduğu anlama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. “Elde edilen yüzde % 74 altı ise endişe düzeyi, % 75- %89 öğretim düzeyi” ve “%90 ve üzeri “serbest düzey” olarak belirlenmiştir.” (Dedeoğlu ve diğerleri, 2010: 852).
5. 2/A sınıfı öğrencilerinin kelime tanıma ve anlama düzeyleri ile ilgili Tablo 14'te sunulmuştur. Tüm bu işlemler sonunda D, E ve N seçilmiştir.

Tablo 14. 2-A Sınıfı Öğrencilerinin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri

Öğrencinin Adı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi
1. Öğrenci	1dk. 10 sn.	0	75	% 99 Serbest	%90 Serbest
2. Öğrenci	1 dk. 20 sn.	2	75	% 98 Serbest	%78 Öğretim
3. Öğrenci	1 dk. 47 sn.	1	56	% 99 Serbest	% 73 Endişe
4. Öğrenci	1 dk. 10 sn.	5	85	% 95 Serbest	% 68 Endişe
5. Öğrenci	2 dk. 33 sn.	2	64	%98 Serbest	% 63 Endişe
6. Öğrenci	1 dk. 47 sn.	3	56	% 97 Serbest	% 63 Endişe
7. Öğrenci	1 dk. 50 sn.	3	54	% 97 Serbest	% 63 Endişe
8. Öğrenci	2 dk.	3	50	% 97 Serbest	% 63 Endişe
9. Öğrenci	2 dk. 10 sn.	3	46	% 97 Serbest	% 63 Endişe
10. Öğrenci	1 dk. 55 sn.	2	52	% 98 Serbest	% 57 Endişe
11. Öğrenci	2 dk. 47 sn.	3	35	% 97 Serbest	% 57 Endişe
12. Öğrenci	1 dk. 40 sn.	7	60	% 93 Öğretim	% 56 Endişe
13. Öğrenci	1 dk. 30 sn.	1	66	% 99 Serbest	% 52 Endişe
14. D	1 dk. 55 sn.	8	52	% 92 Öğretim	% 47 Endişe
15. E	2 dk. 07 sn.	6	47	% 94 Öğretim	% 42 Endişe
16. N	2 dk. 37 sn.	21	38	% 75 Endişe	% 26 Endişe

Tablo 14'te 2-A sınıfının sıralaması yapılmıştır. Sıralama yapılırken öncelikle öğrencilerin anlama düzeyleri esas alınmıştır. Anlama düzeyleri eşit olan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine bakılmıştır. Anlama ve kelime tanıma düzeylerinin eşit olması halinde de okuma hata sayıları göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 14'e dikkat edildiğinde öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri çoğunlukla serbest düzeyde olmasına rağmen anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre son üçe kalan öğrencilerin D, E ve N olduğu görülmektedir. D, E ve N örneklem olarak seçilmiş ve aksiyon araştırması bu öğrencilerle yürütülmüştür. Kelime tanıma düzeyi bakımından: D ve E öğretim düzeyi, N ise endişe düzeyinde çıkmıştır. Anlama becerisi bakımından öğrencilerin üçü de endişe düzeyindedir. Dakikada okunan

kelime sayıları: D: 51, E: 47, N: 38 şeklinde olup, öğrencilerin okurken yaptıkları sesli okuma hata sayısı ise: D: 8, E: 6, N: 21 şeklindedir.

Tablo 14'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin genel olarak az hatayla okudukları söylenebilir. Buna göre öğrencilerin okuma becerilerinin iyi düzeyde olduğu; fakat okuduklarını anlama bakımından problemlili bir durumun olduğu açıkça görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin iyi seslendirme yapabildiği; fakat seslendirdiklerini tam olarak anlayamadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum D, E ve N içinde için de geçerlidir. Harris ve Sipay'da (1980) çocukların okumalarının normal, anlamalarının ise düşük düzeyde olabileceğini ifade etmiştir (Harris ve Sipay, 1980'den aktaran: Akyol, 2008).

4.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi: Ön İşlemler Aşaması

Okuduğunu anlama becerisini geliştirme amaçlı aksiyon araştırmasına başlamadan önce çeşitli değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada yapılan işlemleri kısaca ifade edecek olursak:

1. Seçilen öğrencilere; D, E ve N'ye yeniden yanlış analizi envanteri uygulanmıştır. Bunun sonucunda kelime tanıma ve anlama düzeyleri yeniden belirlenerek örneklem seçme işleminde alınan sonuçlarla, ön işlemler kısmından alınan sonuçların tutarlılığına bakılmıştır. Bunun yapılmasındaki amaç güvenilirliği test etmektir.
2. Sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hataları ve sayıları belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kapsamında kelime hazinesi üzerinde de durulmuştur. Kelime hazinesini geliştirebilmek amacıyla "sözlük kullanma metodu, kelime defteri oluşturma metodu, görseller ve çağrışımlar haritalarından" yararlanılmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisini ölçebilmek için ön işlemlerde "kelime bilgisi değerlendirme testi" uygulanmıştır.
4. Araştırmacı tarafından MEB kaynaklı okuduğunu anlama kazanımları kullanılarak hazırlanan kontrol listesi öğrencilere uygulanmıştır. Bu kontrol listesi araştırmacı tarafından öğrencilerin kazanımlara ne derece sahip olduğu konusunda fikir edinebilmek amacıyla hazırlanmıştır.
5. Öğrencilere "okuma davranışları kontrol listesi" uygulanmıştır.
6. Araştırmacı tarafından öğrencilere "okumada kendi kendini değerlendirme formu" uygulanmıştır.
7. "Okuduğunu anlama süreci aşamaları" kontrol listesi kullanılmıştır.

4.1.2.1. Örnekleme Yanlış Analizi Envanteri Uygulanması

Seçilen öğrencilere tekrar yanlış analizi envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin, okurken yaptıkları hatalar sayılıp, kelime sayısı hata sayısına bölüldüğünde elde edilen oranın karşılığı Tablo 5'ten bulunup kelime tanıma düzeyleri belirlenmiştir. Bu işlemin doğruluğu da Akyol'dan (2008: 91-93) kontrol edilmiştir. Buna göre öğrencilerin elde ettiği bütün sonuçlara Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15. D, E ve N'nin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri

Öğrenciler	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Metnin Düzeyi	Sesli Okuma Hataları	Okuma Süresi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi
D	Aslan ile Fare	90	2.Sınıf	7	2 dk.	45	% 92 Öğretim Düzeyi	% 33 Endişe Düzeyi
N	Aslan ile Fare	90	2.Sınıf	21	2 dk. 30 sn.	38	% 75 Endişe Düzeyi	% 16 Endişe Düzeyi
E	Aslan ile Fare	90	2.Sınıf	6	2 dk. 10 sn.	41	% 93 Öğretim Düzeyi	% 33 Endişe Düzeyi

Tablo 15'te verilen bilgilere göre öğrencilerin kelime tanıma düzeyi bakımından: D ve E'nin öğretim düzeyinde, N'nin ise endişe düzeyinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin anlama düzeyleri de basit ve derinlemesine anlama soruları kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğrencinin aldığı puan, toplam puana oranlanıp yüzdesi bulunmuştur. Bu işlemler sonunda üç öğrencinin de anlama düzeyi endişe düzeyinde çıkmıştır. Bunların yanında öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları: D: 45, E: 41 ve N: 38 şeklinde olup; sesli okuma sırasında yaptıkları hata sayıları: D: 7, E: 6 ve N: 21 şeklindedir.

Tablo 15'te ifade edilen bütün bulgular, örneklem seçme işlemi sonunda elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Tablo dikkatle incelendiğinde D ile E'nin kelime tanıma ve anlama düzeyleri bakımından birbirlerine yakın olduğu, N'nin ise diğer öğrencilere nazaran daha geri planda kaldığı görülmektedir. Bunun yanında D ile E'nin kelime tanıma düzeylerinin öğretim düzeyinde olmasına rağmen, anlama düzeyleri endişe düzeyinde kalmıştır. Bu durumda okuma orta düzeyde olmasına rağmen anlamının bir alt düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri hesaplanırken sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sesli okurken yaptıkları hata türleri ve sayılarına dikkat edilmiş olup bunlara Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. D, E ve N'nin Yaptıkları Hata Türleri ve Sayıları

Yanlış türleri	Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları		
	D	N	E
1. Atlayıp geçmeler	-	4	-
2. Eklemeler	1	4	1
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	1	3	1
4. Tekrarlar	3	2	3
5. Yanlış okuma	2	5	1
6. Ters çevirmeler	-	3	-
7. Parmakla takip	4	7	3
8. Kendi kendini düzeltme	4	2	4
9. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	4	7	3
10. Kafa hareketleri	1	3	-
**Hesaplamaya Katılan Toplam Hata Sayısı	7	21	6
*Toplam Hata Sayısı	20	40	22

Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hata sayıları Tablo 16'da görülmektedir. Buna göre sesli okuma sırasında D: 20, N: 40 ve E: 22 okuma hatası yapılmıştır. En fazla yapılan sesli okuma hatasının "yanlış okuma" olduğu tabloda görülmektedir.

Tablo 16'yı değerlendirdiğimizde D ile E'nin hata türü ve hata sayısı bakımından birbirlerine benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Genel bir yorumla D ve E'nin okudukları metni iyi seslendirdikleri fakat aynı ölçüde anlayamadıkları ortadadır. N'nin ise hem okuduğu metni seslendirmede hem de okuduğunu anlamada daha büyük bir problem yaşadığı görülmektedir. Buradan şu yoruma ulaşılabilir: Okunan metni anlayabilmek için iyi okumak yeterli olmayabilir.

4.1.2.2. Kelime Bilgisi Değerlendirme Ön Testi

Öğrencilerin kelime bilgisi hakkında fikir sahibi olabilmek amacıyla kelime bilgisi değerlendirme testi ön işlemlerde kullanılmıştır. Kelime bilgisi değerlendirme testinde ilköğretim ikinci sınıf Türkçe dersi müfredatı kapsamında her temadan belirli kelimeler seçilerek boşluk doldurma soruları kullanılmıştır. Boşluk doldurma soruları, cümle tamamlama ile eş ve zıt anlamlı kelimeleri yazabilme şeklinde oluşturulmuştur. Test hazırlanırken her düzeyden (kolay-orta-zor) soruyu içermesine, ikinci sınıf Türkçe müfredatı ile paralel olmasına ve öğrenci düzeyine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Öğrenciler 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanlar şu şekildedir: D: 16, E: 22 ve N: 25.

Kelime bilgisi değerlendirme testinden elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli değerlendirmeler yapabiliriz. Öğrenciler okuduklarını tam olarak anlayamamış veya dikkatli okumamış olabilirler. Bununla birlikte “kelime hazineleri sınırlıdır” yargısı da çıkarılabilir. Testin uygulanması sırasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin en fazla cümle tamamlama kısmında zorlandıkları görülmüştür. Test sonucuna göre öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de kelime bilgisi bakımından ciddi bir çalışmaya ihtiyaçları olduğu da ortaya çıkmıştır.

4.1.2.3. Okuduğunu Anlama Kazanımları Ön Kontrol Listesi

Okuduğunu anlama kazanımları kontrol listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu kazanımlar uygulanan programda yer almakta ve Türkçe dersi bu kazanımlara göre işlenmektedir. Kontrol listesinin oluşturulmasındaki amaç araştırmanın müfredatla uyumlu olması nedeniyle öğrencilerin okuduğunu anlama kazanımlarına ne derece sahip oldukları hakkında bir fikir edinebilmektir. Öğrenciler 50 puan üzerinden değerlendirilip elde ettikleri puanın yüzdesi başarı puanı olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama kazanımlarına yönelik ön değerlendirilmeleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kazanımları Ön Kontrol Listesi

Kazanımlar (Kriterler)	D			N			E		
	Var 2 Puan	Kısmen 1 Puan	Yok 0 Puan	Var 2 Puan	Kısmen 1 Puan	Yok 0 Puan	Var 2 Puan	Kısmen 1 Puan	Yok 0 Puan
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.		✓			✓			✓	
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.		✓				✓		✓	
3. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.		✓				✓		✓	
4. Okuduklarını zihninde canlandırır			✓			✓			✓
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.		✓			✓			✓	
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.			✓			✓			✓
7. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.		✓				✓			✓
8. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		✓				✓			✓
9. Okuduklarının konusunu belirler.			✓			✓			✓
10. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.			✓			✓			✓
11. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.		✓			✓			✓	
12. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.			✓			✓			✓
13. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.			✓			✓			✓
14. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.			✓			✓			✓
15. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.			✓			✓			✓
16. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.			✓			✓			✓
17. Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.		✓			✓			✓	
18. Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler.			✓			✓			✓
19. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.			✓			✓			✓
20. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.		✓			✓			✓	
21. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.		✓				✓			✓
22. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.			✓			✓			✓
23. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.		✓				✓			✓
24. Okuduğunun ana fikrini belirler.			✓			✓			✓
25. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.			✓			✓			✓
Öğrencinin Aldığı Toplam Puan/Genel Toplam		11 /50			5 /50			7 / 50	
Öğrencilerin Kazanımlara Sahip Olma Oranları Yüzde (%) Olarak		% 22			% 10			% 14	

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğrenciler, okuduğunu anlama kazanımları bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kontrol listesi “var, yok ve kısmen” seçeneklerine göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin bu değerlendirme sonucuna göre kazanımlara sahip olma durumları şu şekildedir: D % 22, E % 10 ve N % 14.

Gerek ön çalışmalar gerekse de sınıf içerisindeki gözlemler sonucunda elde edilen bilgiler ışığında öğrenciler okuduğunu anlama kazanımları kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kazanımlara sahip olma durumlarını değerlendirdiğimizde okuduğunu anlama kazanımlarına yeterli düzeyde sahip olmadıkları yorumuna ulaşılabilir. Tablo 17’deki bulgulardan hareketle öğrencilerin genel olarak okuduklarını zihninde canlandıramadıkları, farklı düşündüren ifadelere dikkat etmedikleri; konu, ana duygu ve ana fikri belirleme konusunda problem yaşadıkları; tahmin becerilerinin yeterli olmadığı, hikayenin unsurlarını belirleyemedikleri ve okuduklarını başkalarıyla paylaşma konusunda istenen düzeyde olmadıkları yorumu yapılabilir.

4.1.2.4. Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi

Okuma davranışları kontrol listesi, araştırmada kullanılan TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisinin aşamaları ile uyumludur. Bu nedenle bu kontrol listesi araştırmada önemli bir veri toplama aracıdır. Öğrencilerin okuma davranışları kontrol listeleri Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

D’nin okuma davranışları kontrol listesine göre değerlendirilmesi Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. D'nin Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi

D'nin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler			✓	
Ön bilgileri kullanır		✓		
Tahminlerde bulunur			✓	
Okuma amacını belirler				✓
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur	✓			
Anlamasını kontrol eder				✓
Akıcı bir şekilde sesli okur			✓	
Edebi özellikleri tanıy ve değer verir				✓
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar				✓
Okunanları özetler				✓
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar				✓
İçeriği analiz edip değerlendirir				✓
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur				✓
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir			✓	
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir				✓
Metinden çıkarımlar yapabilir				✓
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur			✓	
Öğrencinin Toplam Puanı/Genel Toplam			27 /68	
D'nin Yüzdeler Başarı Puanı			% 39	

Tablo 18'deki D'nin değerlendirilmesi göz önüne alındığında 68 puan üzerinden 27 puan almış ve % 39'luk bir başarı puanı elde etmiştir. D'nin okuma sonrası ve temel stratejiler bakımından düşük puanlar aldığı tabloda görülmektedir.

Tablo 18'den elde edilen bulgulara bakıldığında D'nin okuma davranışları bakımından eksikleri olduğu söylenebilir. Öğrenci "okuma amacını belirleme, anlamasını kontrol etme, edebi özellikleri tanıma, okunanlar üzerinde tartışma, okunanları özetleme, okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazma, içeriği analiz edip değerlendirme, ihtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okuma, ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilme, metinden çıkarımlar yapabileme" gibi okuma davranışları bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Öğrencinin okuyucu davranışları bakımından en çok okuma sonrası davranışlar konusunda problem yaşadığı sonucuna da ulaşılabilir.

E'nin okuma davranışları kontrol listesine göre değerlendirilmesi Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. E'nin Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi

E'nin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler			✓	
Ön bilgileri kullanır			✓	
Tahminlerde bulunur				✓
Okuma amacını belirler				✓
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur			✓	
Anlamasını kontrol eder				✓
Akıcı bir şekilde sesli okur			✓	
Edebi özellikleri tanır ve değer verir				✓
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar				✓
Okunanları özetler				✓
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar				✓
İçeriği analiz edip değerlendirir				✓
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur				✓
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir				✓
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir				✓
Metinden çıkarımlar yapabilir				✓
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur			✓	
Öğrencinin Aldığı Toplam Puan/Genel Toplam			22 / 68	
E'nin Yüzdelerlik Başarı Puanı			% 32	

Tablo 19'daki E'nin değerlendirilmesi göz önüne alındığında 68 puan üzerinden 22 puan almış ve % 32'lik bir başarı göstermiştir. E'nin okuma sonrası ve temel stratejiler bakımından düşük puanlar aldığı da tabloda görülmektedir.

Tablo 19'dan elde edilen bulgulara göre okuma davranışları bakımından E'nin de eksikleri olduğu söylenebilir. Öğrencinin "tahminde bulunma, okuma amacını belirleme, anlamasını kontrol etme, edebi özellikleri tanıma, okunanlar üzerinde tartışma, okunanları özetleme, okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazma, içeriği analiz edip değerlendirme, ihtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okuma, metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilme, ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilme, metinde anlatılanların aşamalarını

bilme” gibi okuma davranışları konusunda yetersiz olduğu tabloda açık bir biçimde görülmektedir. E'nin de D gibi en çok okuma sonrası davranışlar konusunda problem yaşadığı söylenebilir.

N'nin okuma davranışları kontrol listesine göre değerlendirilmesi Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. N'nin Okuma Davranışları Ön Kontrol Listesi

N'nin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler			✓	
Ön bilgileri kullanır				✓
Tahminlerde bulunur				✓
Okuma amacını belirler				✓
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur				✓
Anlamasını kontrol eder				✓
Akıcı bir şekilde sesli okur				✓
Edebi özellikleri tanır ve değer verir				✓
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar			✓	
Okunanları özetler				✓
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar				✓
İçeriği analiz edip değerlendirir				✓
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur				✓
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir				✓
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir				✓
Metinden çıkarımlar yapabilir				✓
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur				✓
N'nin Yüzdeler Başarı Puanı	19/68×100 = % 27			

Tablo 20'deki N'nin değerlendirilmesi göz önüne alındığında 68 puan üzerinden 19 puan almıştır ve % 27'lik bir başarı göstermiştir. N'nin okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve temel stratejiler bakımından düşük puanlar aldığı da tabloda görülmektedir.

Tablo 20'den elde edilen bulgulara bakıldığında N'nin okuma davranışları bakımından eksikleri olduğu net bir biçimde söylenebilir. Yani N iyi bir okuyucu değildir, yorumu yapılabilir. Öğrencinin başlık inceleme, görsel inceleme ve okunanlar üzerinde

tartışmaya katılma dışındaki bütün okuma davranışları bakımından eksikleri olduğu çalışmalar sırasında gözlenmiş olup Tablo 20'de de ayrıntılı bir biçimde görülmektedir. Bu durumda okuma ve anlama konusunda N'nin diğer iki öğrenciye göre daha ciddi problemlerinin olduğu ifade edilebilir.

Akyol (2008), etkili bir okuma becerisi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20'deki bütün bulgulara dikkat edildiğinde öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve temel stratejiler bakımından oldukça eksikleri olduğu ve etkili bir okuma becerisine sahip olamadıkları yorumu yapılabilir.

4.1.2.5. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinin ne derece farkında olduklarını belirlemek amacıyla araştırmada okumada kendi kendine değerlendirme formu kullanılmıştır. İkinci sınıf öğrencisinin okumada kendini değerlendirmesi noktasında eksiklikleri olabilir; ancak öğrencinin en azından bazı süreçlerin farkına varması bakımından önemlidir. Öğrencilerin kendi okumalarına yönelik değerlendirmeleri Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23'te verilmiştir.

D'nin okumada kendi kendini değerlendirmesi Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. D'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu

D	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?	✓		
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?			✓
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?			✓
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?			✓
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?		✓	
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?			✓
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			✓
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?			✓
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?	✓		
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?			✓
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?		✓	
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?		✓	
Okuduklarım ile ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?			✓
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
D'nin Yüzdalık Puanı	20/39×100= % 51		

Tablo 21'e bakıldığında D kendine 39 puan üzerinden 20 puan vererek % 51'lik bir değer biçmiştir. Öğrencinin kendini forma göre değerlendirmesi genellikle "nadiren (1 puan)" şeklinde olmuştur.

Tablo 21'den elde edilen bulgulara bakıldığında, D'nin okumada kendini değerlendirmesi sonucunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaşadığı sorunların birçoğunun farkında olduğu yorumu yapılabilir. D'nin ileriye dönük tahmin (okuma öncesi), konu üzerinde düşünme, zihnimde canlandırma, önemli noktaları tanıma ve not alabilme, okuduğu hakkında düşünebilme, okudukları hakkında düşünme becerileri bakımından kendini zayıf gördüğü; görseller ve başlığa bakma, bir adım sonrasında tahmin edebilme (okuma sırası), anlamadığı zaman tekrar okuma ve özetleme becerileri bakımından kendini güçlü gördüğü söylenebilir. D'nin kendini değerlendirme sonuçları ile

okuyucu davranışları bakımından değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçların birbirine benzediği yorumuna ulaşılabilir.

E'nin okumada kendi kendini değerlendirmesi Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. E'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu

E	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?		✓	
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?			✓
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?		✓	
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?		✓	
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?			✓
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?			✓
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			✓
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?		✓	
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?			✓
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?		✓	
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?		✓	
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?			✓
Okuduklarımla ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?			✓
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
E'nin Yüzdelerik Başarı Puanı	19/39×100= % 48		

Tablo 22'ye bakıldığında sayısal olarak ifade edecek olursak E okumada kendine, 39 puan üzerinden 19 puan vererek, % 48'lik bir değer biçmiştir. Öğrencinin kendini forma göre değerlendirmesi genellikle "nadiren (1 puan)" şeklinde olmuştur.

Tablo 22'ye bakıldığında, E'nin de D gibi okumada kendini değerlendirmesi sonucunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaşadığı sorunların birçoğunun farkında olduğu ifade edilebilir. E'nin konu üzerinde düşünme, bir adım sonrasını tahmin edebilme(okuma sırası), karakterleri anlayabilme, önemli noktaları

anlama ve not alma, anlayamadığı zaman tekrar okuma, özetleme ve diğer kaynaklar hakkında düşünebilme becerileri bakımından kendini zayıf gördüğü, görseller ve başlığa bakma, ileriye dönük tahmin (okuma öncesi), zihinde canlandırma, okuma anında okudukları hakkında düşünme, ne okuduğu hakkında düşünme ve okuduklarını paylaşma becerileri bakımından kendini orta derecede iyi gördüğü söylenebilir.

N'nin okumada kendi kendini değerlendirmesi Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. N'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu

N	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?		✓	
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?			✓
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?			✓
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?		✓	
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?			✓
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?			✓
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			✓
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?		✓	
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?			✓
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?		✓	
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?			✓
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?			✓
Okuduklarımla ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?			✓
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
N'nin Yüzdalik Puanı	17/39×100= % 43		

Tablo 23'e dikkat edildiğinde E kendine okumada 39 puan üzerinden 17 puan vererek % 43'lük bir değer biçmiştir. Öğrencinin kendini forma göre değerlendirmesi genellikle "nadiren (1 puan)" şeklinde olmuştur.

N'nin de diğer öğrenciler gibi okumada kendini değerlendirmesi sonucunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaşadığı sorunların birçoğunun farkında

olduğu söylenebilir. Öğrencinin başlığı ve görseli inceleme ile okunanlarla ilgili tartışma yapabilme becerilerinde kendini güçlü görmesinin dışında, geri kalan tüm becerilerle ilgili olarak kendini zayıf gördüğü sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23'te verilen bulgulara göre öğrencilerin okuma konusunda kendilerine yönelik düşüncelerinin genel olarak çok olumlu olmadığı yorumu yapılabilir. Diğer değerlendirmelerle öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir benzerlik olduğu da görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin formda verilen ifadeleri anlamakta zorlanmaları "okuduğunu anlama becerisi" konusunda problem yaşadıklarını gösteren başka bir ipucu olarak ifade edilebilir.

4.1.2.6. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi

Araştırmacı tarafından Epçaçan (2009: 210-211) kaynağı kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda hangi aşamada olduklarını belirleyebilmek amacıyla okuduğunu anlama süreci aşamaları kontrol listesi oluşturulmuştur. Bu kontrol listesinin oluşturulmasındaki amaç, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini daha farklı biçimde değerlendirebilmektir. Öğrencilerin okuduğunu anlama süreci aşamaları kontrol listesine göre değerlendirilmeleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi

Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları	D	E	N
Anlamı Bulma			
Kelimenin anlamını bulma	+	+	+
Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma	+	+	+
Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma	-	-	-
Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme	-	-	-
Anlamı Kavrama			
Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.	-	-	-
Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.	+	-	-
Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.	-	-	-
Anlamı Değerlendirme			
Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.	-	-	-
Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.	-	-	-
Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır	-	-	-

Tablo 24'e bakıldığında, öğrencilerin bulunduğu okuduğunu anlama süreci aşamasının "Anlamı Bulma" olduğu görülmektedir. Bu kontrol listesinin kullanılmasındaki temel amaç öğrencilerin çalışma sonunda buldukları okuduğunu anlama aşamasının değişip değişmediğini, çalışmanın bu hususta başarılı olup olmadığını başka bir şekilde görmeye çalışmaktır.

Tablo 24'ten elde edilen bulgulara göre D, E ve N'in kelimenin, cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma becerilerine sahip olduğu yorumuna ulaşılabilir. Öğrenciler okudukları materyalle yeterince ilgilendikleri takdirde okudukları kelime, cümle ve metni anlayabilmektedir. Bunun dışında E ve N'den farklı olarak D'nin anlamı yorumladığı ve kendi cümleleriyle ifade edebildiği de gözlenmiş ve bu durum kontrol listesine yansıtılmıştır.

4.1.2.7. Okuma Becerisi Değerlendirme Ön Formu

Öğrencilerin okuma becerilerini daha ayrıntılı değerlendirebilmek amacıyla ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009) kaynağından alınan okuma becerisi değerlendirme formu kullanılmıştır. İlgili formun kullanılarak öğrencilerin değerlendirilmeleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Okuma Becerisi Değerlendirme Ön Formu

OKUMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU KRİTERLER	ÖN İŞLEMLER		
	D	N	E
1. Atlayarak okuma			
a. Normal okuma	-	-	+
b. Harf-hece atlama	+	+	+
c. Kelime atlama	+	+	-
ç. Satır atlama	-	+	-
2. Ekleyerek okuma			
a. Normal okuma	-	-	+
b. Harf-hece ekleme	+	+	+
c. Kelime ekleme	-	+	-
ç. Satır atlama	-	-	-
3. Tekrarlayarak okuma			
a. Normal okuma	-	-	+
b. Harf-hece tekrarlama	-	+	+
c. Kelime tekrarlama	+	+	-
ç. Satır tekrarlama	-	+	-
4. İzleyerek okuma			
a. Normal okuma	-	-	+
b. Parmakla izleme	+	+	-
c. İki eliyle izleme	-	-	-
ç. Cetvel, kalem vb izleme	-	-	-
5. Oturma biçimi			
a. Dik oturarak okuma	-	-	+
b. Öne eğik oturarak okuma	+	-	-
c. Geriye dayanarak okuma	-	-	-
ç. Öne arkaya gidip gelerek okuma	-	+	-
6. Okumada ses tonu			
a. Yüksek	-	-	-
b. Alçak	-	-	+
c. Normal	+	+	-
ç. Düzensiz	-	-	-
7. Okuma hızı			
a. Çok yavaş	-	-	-
b. Yavaş	+	+	-
c. Normal	-	-	+
ç. Hızlı	-	-	-
8. Okuma kuralları			
a. Nuktada durma	+	+	+
b. Virgülden durma	-	-	-
c. Vurgu yapma	-	-	-
ç. Tonlama yapma	-	-	-
9. Nefes kontrolü			
a. Mırıltı çıkarma	-	-	-
b. Düzensiz nefes alma	+	+	-
c. Okuma aralığı uzun	-	+	-
ç. Normal okuma	-	-	+

Tablo 25'te "+ artı" ve "-eksi" işaretleri kullanılarak öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ön işlemler ve gözlemler sonucu gösterdikleri okuma davranışlarına göre "okuma becerisi değerlendirme formu" şekillenmiştir.

Tablo 25'ten elde edilen bulgulara göre D'nin atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuduğu ve okurken nokta dışında diğer noktama işaretlerine dikkat etmediği; N'nin atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma davranışlarının sıkça gösterdiği görülmektedir. E'nin okuma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu ve küçük okuma hatalarının düzeltilmesi halinde hatasız okuyacağı söylenebilir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin okuma becerilerinde eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu eksikliklerin seviyesi D ve E'de normal düzeyde, N' de ise biraz daha üst düzeydedir. Öğrencilerin okuma becerisi konusundaki eksikliklerini giderebilmek amacıyla akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır (Akyol, 2008). Yılmaz (2008) akıcı okuma becerisinin anlama ulaşmada önemli olduğunu belirtmiştir.

4.1.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi: Aksiyon Süreci

Okuduğunu anlama becerisi geliştirilmesi sürecinde ön işlemler yapıldıktan sonra çalışmalara başlanmıştır. Seçilen öğrencilerle ön işlemler ve son işlemler hariç toplam 24 günlük çalışma yapılmıştır. Her çalışma yaklaşık 2 saat sürmüştür. Her güne bir çalışma planlanarak süreç bu şekilde düzenlenmiştir. Her çalışmada yanlış analizi envanteri kullanılarak araştırma sürecinde öğrencilerin kelime tanıma ve anlama becerilerindeki gelişim sürekli takip edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma sürecinde yapılan işlemler aşağıdaki ifade edilmeye çalışılmıştır:

1. Çalışmalar, örneklem olarak seçilen D, E ve N ile yürütülmüştür.
2. Öğrencilerin okumalarına akıcılık kazandırmak amacıyla akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Çalışma süresince kullanılan akıcı okuma stratejileri: eşli okuma, arkadaşla okuma, tekrarlayıcı okuma, koro halinde okuma ve eko okuma olmuştur. Kullanılan akıcı okuma stratejileri öğrencilerin durumuna göre seçilmiştir. Örneğin, N'nin okuma sorunları daha çok olduğu için bu öğrenciye daha fazla strateji kullanılmıştır.
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları kapsayan TİÖD (POSSE) okuduğunu anlama stratejisi kullanılmıştır.
4. TİÖD stratejisi çerçeve ve rehber bir strateji olduğu için içerisine daha küçük çapta okuduğunu anlama yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına olanak

vermiştir. Böylece öğrencilerle yapılan çalışmalar daha etkili ve verimli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda TİÖD stratejisinin yanında:

- a. Ağırlıklı olarak okuma öncesinde olmakla beraber okuma sürecinde KWL stratejisi ve beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Başlık, görsel, göz gezdirme ve ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması gibi okuma öncesi etkinliklerden yararlanılmıştır.
- b. Okuma sürecinin tümünde olmakla birlikte, ağırlıklı olarak okuma sırasında karşılıklı öğretim stratejisi, hikaye haritası yöntemi ve sözlük kullanma tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada akıcı okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejileri kullanma gibi etkinliklerden yararlanılmıştır. Ayrıca anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılarak, kelime defterine kaydedilmiştir. Bu süreçte kelime defteri oluşturma metodu da kullanılmıştır.
- c. Okuma sonrasında çağrışım haritası oluşturma ile görsellerden yararlanma etkinlikleri yapılmıştır.
- d. Her çalışmanın son kısmında tabu oyunu ve son harften kelime türetme oyunu oynatılmıştır.
- e. Okuduğunu anlama becerisinin yanında kelime hazinesini geliştirme çalışmaları da yapılmıştır. Öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığını ve bilgiye ulaşma becerisini kazandırabilmek amacıyla sözlük kullanma metodundan yararlanılmıştır.

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere TİÖD rehber stratejisi de kullanılarak bir çalışma planı hazırlanmıştır. Oyunlar aracılığı ile çalışma süreci daha zevkli ve eğitici bir hava içerisine sokulmaya çalışılmıştır.

4.1.3.1. Okuma Becerisi İle İlgili Elde Edilen Sonuçlar

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde yapılan bütün işlemlerin sonuçları tablo ve grafik şeklinde ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırma için seçilen metinlerin kelime sayılarına, öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hata sayıları ve gelişim grafiğine; öğrencilerin okuma süreleri ve bu sürelerin değişim grafiğine; dakikada okunan kelime sayıları ve bu sayıların gelişim grafiğine yer verilmiştir.

Öğrencilerle araştırma sürecinde kullanılan metinlerin kelime sayıları küçükten büyüğe doğru sıralanarak yapılmaya çalışılmıştır. Metinlerin kelime sayıları 101 kelimedenden başlayarak 200 kelimeye kadar çıkmıştır. Araştırmada kullanılan metinlerin ilköğretim ikinci sınıf Türkçe öğretim programına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan metinlerin listesi Ek 17'de verilmiştir.

Araştırma süresinde kullanılan metinler ve metinlerin kelime sayıları, öğrencilerin sesli okuma hata sayıları, okuma süreleri ve dakikada okudukları kelime sayıları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Okuma Becerisi İle İlgili Elde Edilen Sonuçlar

METİNLER	Kelime sayısı	Sesli Okuma Sırasında Yapılan Hata Sayısı			Okuma Süresi			Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		
		D.	E.	N.	D.	E.	N.	D.	E.	N.
1.Balıkçıl	101	8	7	21	1 dk. 50 sn.	2 dk.	1 dk. 52sn	55	50	54
2.İlkbaharda Arılar	106	7	6	18	2dk.20 sn	2dk.	2dk.20sn.	45	53	45
3. Oduncunun Çocukları	107	6	7	18	1dk.45sn.	1dk.50sn.	2dk.10sn.	53	58	49
4.Küçük Serçe	111	8	7	18	2dk.10sn.	2dk.18sn.	2dk.40sn.	51	48	41
5.Dağlarda	114	8	8	18	2dk.20.sn.	2dk.10sn.	2dk.30sn.	48	52	45
6.Oyun Kuralları	116	7	6	16	2dk.30sn.	2dk.15sn	3dk.10sn.	46	58	36
7.Horozla Tilki	128	6	6	16	2dk 40sn.	2dk.10sn	3dk.10sn.	48	59	40
8.Ay Avcısı Eskimolar	130	6	6	16	2dk.45sn.	2dk.15sn.	3dk.	47	57	43
9.Masallar Güzeldir	135	6	5	15	2dk.30sn.	2dk.	2dk.55sn.	54	67	46
10.Tatil Hazırlığı	141	5	5	15	3dk.10sn.	2dk.30sn.	3dk.45sn.	44	56	41
11.Toprak Kayıp Gitmesin (Şiir)	128	6	5	18	2dk.25sn.	2dk.10sn.	3dk.30sn.	52	59	36
12. Bayramlaşma Bayramı	150	5	4	16	3dk.10sn.	3dk.	3dk.32sn.	47	50	46
13.Yemeğin Buğusu	160	5	4	13	2dk.45sn.	2dk.50sn.	3dk.40sn.	58	55	43
14.Ormanlar Hem Bizim Hem de Boz Ayıların	162	5	5	13	3dk.10sn.	3dk.20sn.	3dk.40sn.	51	45	44
15.Ninemin Doğum Günü	170	4	4	13	2dk.52sn	2dk.46sn.	3dk.30sn.	59	61	48
16.Okuldaki Çıtırık	175	5	4	15	2dk.50sn.	2dk.40sn.	3dk.50sn	61	65	45
17. Cumhuriyet	180	3	3	12	2dk.35sn.	2dk.30sn.	3dk.50sn.	70	72	46
18.Güneş ve Günebakanlar	185	4	3	11	3dk.15sn.	3dk.	4dk	56	61	46
19.Küçük Kelebek	190	4	3	13	3dk.10sn.	2dk.50sn.	4dk.	60	67	47
20.İdil Uzak Gemisinde	191	3	3	11	3dk.05sn.	3dk	3dk.50sn.	62	64	50
21.Toprak Ana ve Hayvanlar	193	3	3	12	3dk.25sn.	3dk.	4dk.15sn.	56	64	45
22.Aşı	198	4	3	12	3dk.32sn.	3dk.26sn.	4dk.15sn.	56	57	46
23.Keloğlan'ın Kurnazlığı	198	4	2	10	3dk.30sn.	3dk.20sn.	4dk.05sn.	56	55	48
24.Aslan ile Tilki	200	4	2	12	3dk.15sn.	3dk.	3dk.04sn.	61	66	49

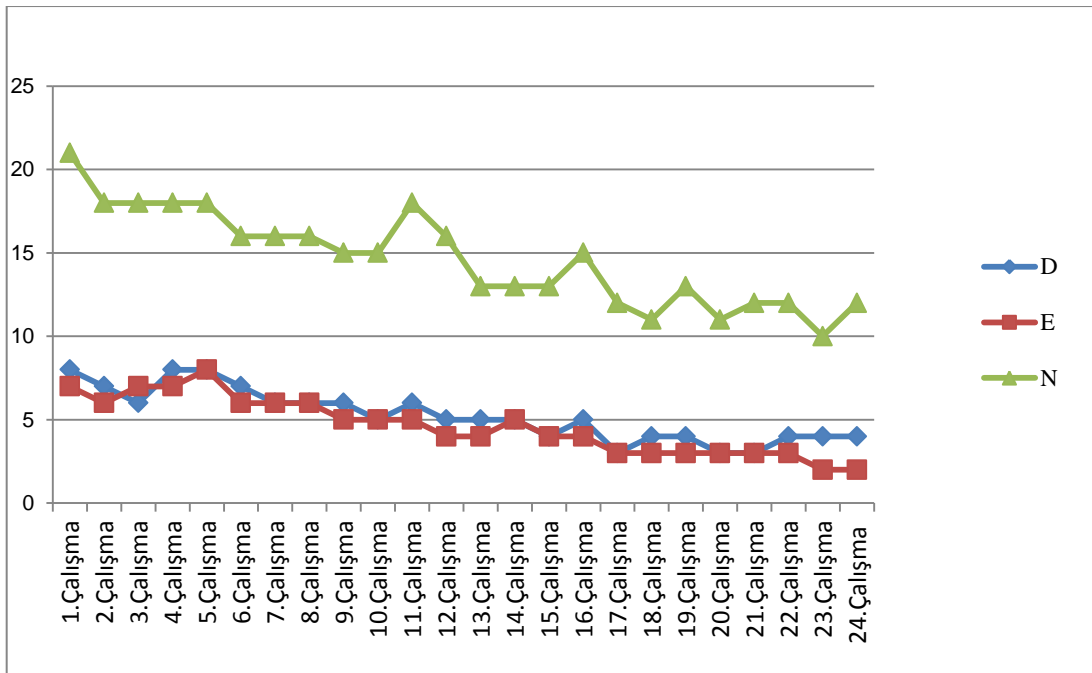
Öğrencilerle çalışılan metinler, metinlerin kelime sayıları, öğrencilerin okuma süreleri, okuma hataları ve dakikada okudukları kelime sayıları Tablo 26'da verilmiştir. Öğrencilerin ilk çalışmada yaptıkları sesli okuma hata sayıları D: 8, E: 7 ve N: 21 şeklinde

iken son çalışmada yaptıkları hata sayıları ise D: 4, E: 2 ve N: 12 şeklindedir. Ayrıca öğrencilerin ilk çalışmada dakikada okudukları kelime sayıları D: 55, E: 50 ve N: 54 şeklinde iken; son çalışmada D: 61, E: 66 ve N: 49 şeklindedir. Çalışılan metinlerin kelime sayıları sistematik olarak artırılmaya sistematik olarak artırılmaya çalışılmıştır. Bu noktada kolaydan zora öğretim ilkesinin esas alındığı söylenebilir.

Öğrencilerin çalışma süresince sesli okuma hata sayılarının gittikçe azaldığı görülmektedir Tablo 26'dan görülebilmektedir. Ancak en fazla gelişmeyi N'nin gösterdiği söylenebilir. Buradan öğrencilerle yapılan akıcı okuma çalışmalarının olumlu sonuç verdiği söylenebilir. Öğrencilerin okuma sürelerine bakıldığında metnin kelime sayısına doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Bu duruma şu açıdan da bakılabilir: Öğrenciler daha dikkatli, doğru ve anlayarak okumaya başladıkları için okuma sürelerinde de artma olmuştur. Çalışma sürecinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları artış göstermiştir. Genel olarak Tablo 26 değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma becerisi bakımından başarılı sonuçlar elde ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin araştırma sürecinde yaptıkları sesli okuma hata sayıları çalışmaların sayısı arttıkça azalmıştır. Bunun nedeni olarak planlı bir şekilde yapılan okuma çalışmaları ve kullanılan akıcı okuma stratejileri olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin sesli okuma hata sayısının değişim Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasında Yaptıkları Hata Sayılarının Değişimi

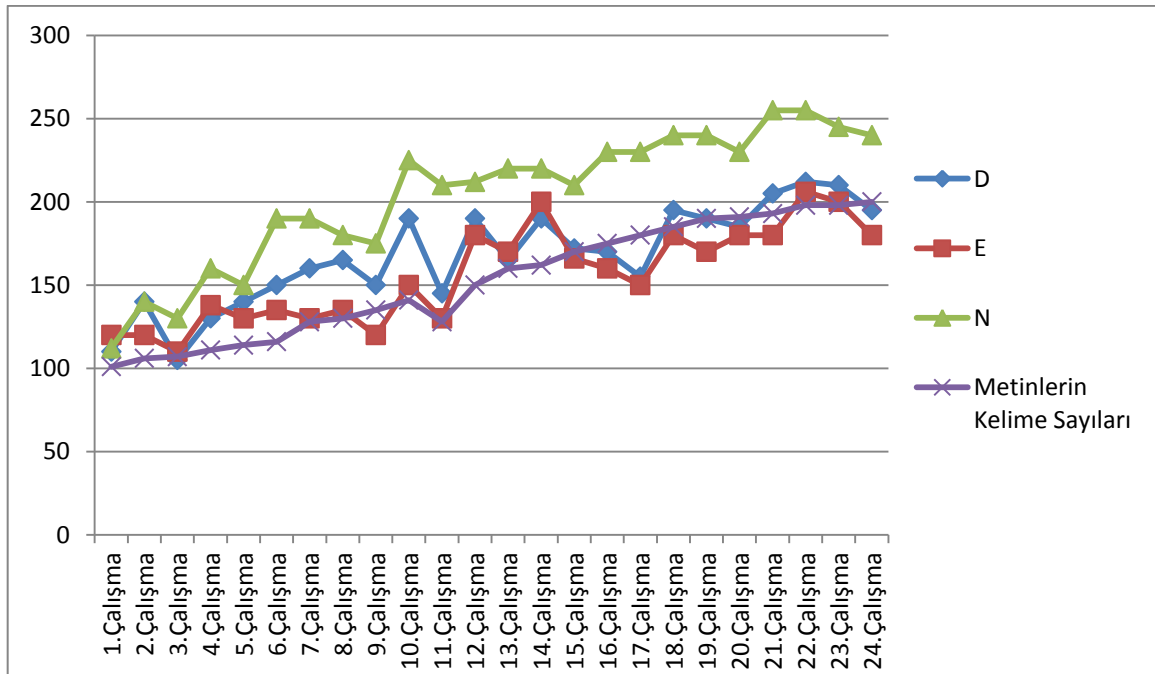


Öğrencilerin sesli okuma hata sayılarının azaldığı Grafik 1'de görülmektedir. Bu grafik Tablo 26'dan elde edilen bilgilerle oluşturulmuştur. D ile E birbirine paralel bir gelişim göstermiştir, N ise diğer iki öğrenciye nazaran biraz daha farklı bir grafik çizmiştir. Çalışmalar süresince öğrencilerin metinleri okuma süreleri kronometre aracılığı ile dakika olarak kaydedilmiştir.

Grafik 1'e göre öğrencilerin sesli okuma hata sayılarının gittikçe azalması daha iyi bir okuma için olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. D ve E başlangıçta kelime tanıma düzeyi bakımından öğretim düzeyinden, N ise oldukça fazla sesli okuma hatası ile endişe düzeyinden çalışmaya başlamıştır. Bu durumda N daha çok yol kat etmiş; D ile E ise daha az yol kat etmiş ancak hata sayılarını sıfıra yakın bir sayıya indirmeyi başarmışlardır. Yani öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Bununla ilgili olarak Baştuğ ve Keskin (2012), akıcı okumanın basit anlama üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Buradan öğrencilerin anlama becerilerinin olumlu yönde etkilendiği sonucu çıkarılabilir.

Metinlerdeki kelime sayıları ile öğrencilerin okuma süreleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin okuma süreleri ve metinlerin kelime sayılarının arasındaki ilişki Grafik 2'de verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 2. Öğrencilerin Metinleri Okuma Süreleri (Dk. cinsinden)



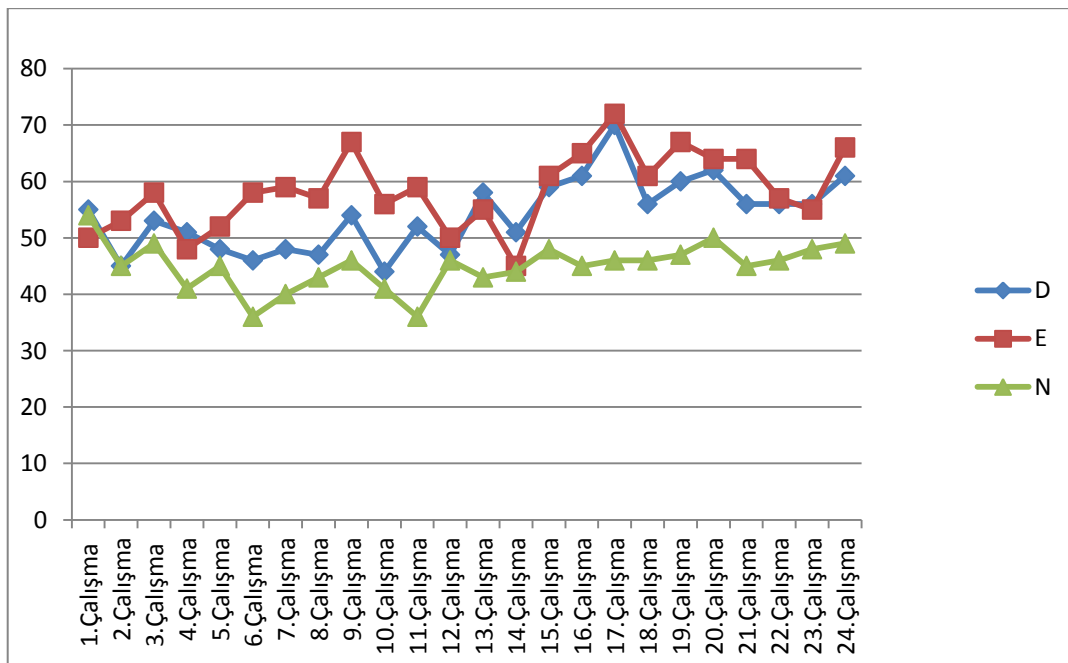
Öğrencilerin okudukları metinlerin kelime sayıları ile öğrencilerin metinleri okuma süreleri Grafik 2'de verilmiştir. Tablo 26'daki bilgiler grafik yardımıyla daha somut bir biçimde gösterilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışmalar süresince metinleri okuma

sürelerinin değişiminin metinlerin kelime sayısı ile orantılı olduğu Grafik 2'de görülmektedir.

Grafik 2'ye bakıldığında öğrencilerin üçünün de metinleri okuma süreleri bakımından başarılı olduğu söylenebilir. Metinlerin kelime sayısı çizgisine ve öğrencilerin gelişim çizgilerine dikkat edildiğinde ikisi arasında bir paralellik söz konusudur, yani öğrencilerin metinleri okuma süreleri ile metinlerin kelime sayısı arasında doğru bir orantının varlığından söz edilebilir. Ayrıca grafikte olan dalgalanmalar aynı bölümlerde olduğu için metinlerin öğrencilerin okumalarına etki ettiği yorumu da yapılabilir. Çalışmalar süresince öğrencilerin okuma konusunda gittikçe daha bilinçli ve dikkatli oldukları gözlenmiştir. Daha farklı bir ifadeyle öğrenciler hızlı ve yanlış okumak yerine, yavaş ve doğru okumayı tercih etmiştir. Bir öğrencinin bu konuda bilinç sahibi olması, okuduğunu anlama yolunda sağlam bir adım olarak nitelendirilebilir.

Araştırma süresince yapılan her çalışmanın ardından öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı hesaplanmıştır. Böylece öğrencilerin sürekli kelime sayısı artan metinler karşısında nasıl bir ilerleme kaydettikleri görülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının değişimi Grafik 3'te verilmiştir.

Grafik 3. Öğrencilerin Çalışma Süresince Dakikada Okudukları Kelime Sayılarının Değişimi



Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının değişimi Grafik 3'te görülmektedir. D ve E'nin dakikada okuduğu kelime sayısı artmıştır; ancak N diğer öğrencilere göre daha farklı bir grafik çizmiştir.

Grafik 3'teki bilgilerden hareketle D ve E'nin gittikçe artan metin sayılarına karşı dakikada okudukları kelime sayılarını artırmaları ve sesli okuma hata sayılarını neredeyse sıfıra indirmelerinden dolayı, daha akıcı okudukları yorumu yapılabilir. Bunun yanında N'nin başarı çizgisinde ise bir düşüş göze çarpmaktadır. Bunun nedenine gelince öğrenci başlangıçta kelimeleri düzgün okuyamadığından yanlış ama hızlı okumuştur. Çalışma süresince ise öğrencinin hataları gittikçe azalmış, daha doğru ve dikkatli okumaya başlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerle yapılan çalışmalar, öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarını artırmıştır. Güneş (2009) kelime sayısının öğrencilerin okuma hızının belirlenmesinde kolay bir yol olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda öğrencilerin okuma hızının arttığı sonucuna ulaşılabilir.

4.1.3.2. Yanlış Analizi Envanteri Kullanılarak Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma süresince yanlış analizi envanteri sayesinde öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeyleri sürekli takip edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeyi ile ilgili elde edilen sonuçlar başlıklar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

4.1.3.2.1. Kelime Tanıma Düzeyi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yanlış analizi envanteri aracılığı ile öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, her çalışmanın ardından hesaplanmıştır. Buradaki amaç okuma becerisi ile ilgili değişimleri nesnel olarak görebilmektir. Bu süreçte öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri ile ilgili elde edilen bilgiler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeyindeki Değişimler

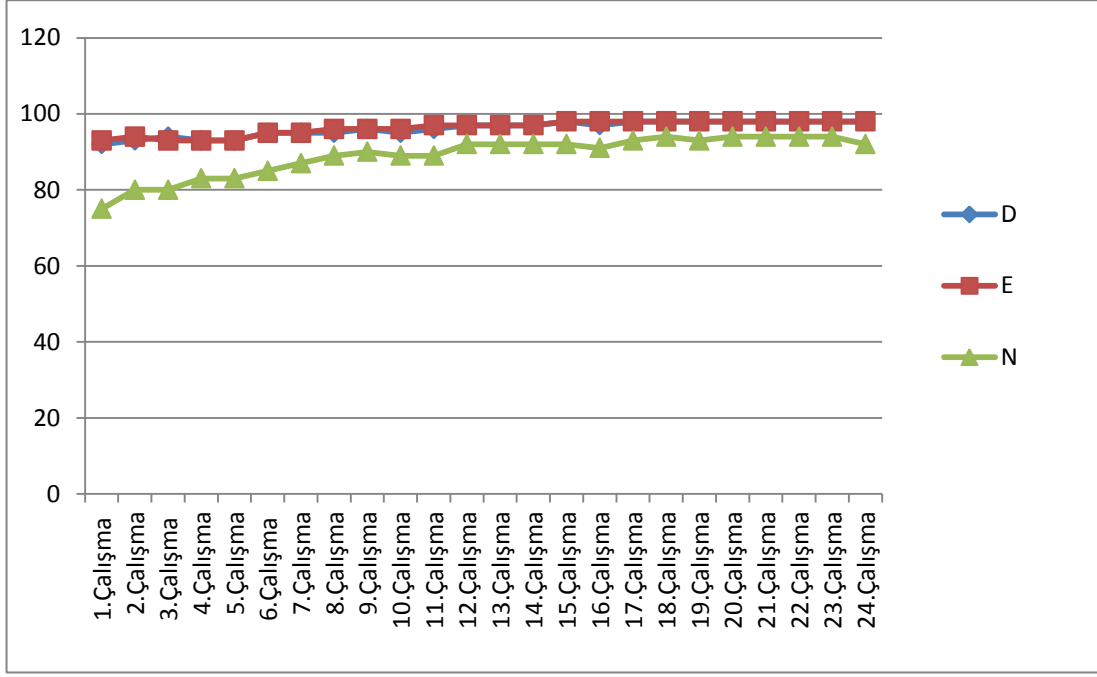
METİNLER	Kelime sayısı	Yüzdeler Dilim			Kelime Tanıma Düzeyleri		
		D.	E.	N.	D.	E.	N.
1.Balıkçıl	101	%92	%93	%75	Öğretim	Öğretim	Endişe
2.İlkbaharda Arılar	106	%93	% 94	% 80	Öğretim	Öğretim	Endişe
3. Oduncunun Çocukları	107	% 94	% 93	% 80	Öğretim	Öğretim	Endişe
4.Küçük Serçe	111	% 93	% 93	% 83	Öğretim	Öğretim	Endişe
5.Dağlarda	114	% 93	% 93	% 83	Öğretim	Öğretim	Endişe
6.Oyun Kuralları	116	% 94	% 95	%85.5	Öğretim	Serbest	Endişe
7.Horozla Tilki	128	% 95	% 95	%85.5	Serbest	Serbest	Endişe
8.Ay Avcısı Eskimolar	130	% 95	% 95	%87.5	Serbest	Serbest	Endişe
9.Masallar Güzeldir	135	% 95	% 96	% 89	Serbest	Serbest	Endişe
10.Tatil Hazırlığı	141	% 96	% 96	% 90	Serbest	Serbest	Öğretim
11.Toprak Kayıp Gitmesin(Şiir)	128	% 95	% 96	% 89	Serbest	Serbest	Endişe
12. Bayramlaşma Bayramı	150	% 96	% 97	% 89	Serbest	Serbest	Endişe
13.Yemeğin Buğusu	160	% 97	% 97	% 92	Serbest	Serbest	Öğretim
14.Ormanlar Hem Bizim Hem de Boz Ayıların	162	% 97	% 97	% 92	Serbest	Serbest	Öğretim
15.Ninemin Doğum Günü	170	% 98	% 98	% 92	Serbest	Serbest	Öğretim
16.Okuldaki Çıtırık	175	% 97	% 98	% 91	Serbest	Serbest	Öğretim
17. Cumhuriyet	180	% 98	% 98	% 93	Serbest	Serbest	Öğretim
18.Güneş ve Günebakanlar	185	% 98	% 98	% 94	Serbest	Serbest	Öğretim
19.Küçük Kelebek	190	% 98	% 98	% 93	Serbest	Serbest	Öğretim
20.İdil Uzay Gemisinde	191	% 98	% 98	% 94	Serbest	Serbest	Öğretim
21.Toprak Ana ve Hayvanlar	193	% 98	% 98	% 94	Serbest	Serbest	Öğretim
22.Aşı	198	% 98	% 98	% 94	Serbest	Serbest	Öğretim
23.Keloğlan'ın Kurnazlığı	198	% 98	% 98	% 94	Serbest	Serbest	Öğretim
24.Aslan ile Tilki	200	% 98	% 98	% 92	Serbest	Serbest	Öğretim

Öğrencilerin okudukları metinler ve kelime sayıları ile kelime tanıma düzeylerine Tablo 27'de yer verilmiştir. İlk çalışmada D'nin % 92 ve E'nin % 93'lük dilimle kelime tanıma düzeyi bakımından öğretim düzeyinde olduğu ve N'nin ise % 75'lik dilimle kelime tanıma düzeyi bakımından endişe düzeyinde olduğu; son çalışmada ise D'nin ve E'nin % 98'lik dilimle kelime tanıma düzeyinin serbest düzeyde ve N'nin % 92'lik dilimle kelime tanıma düzeyi bakımında öğretim düzeyinde olduğu Tablo 27'de görülmektedir.

Tablo 27'den elde edilen bulgulara göre D ve E'nin kelime tanıma düzeyi bakımından öğretim düzeyinden serbest düzeye, N'nin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin yapılan çalışmalar sonucunda daha iyi okumalara ulaştığı yorumu yapılabilir. Sonuç olarak öğrencilerin

okuma becerilerinde anlamlı ve olumlu bir değişim söz konusu olmuştur. Bu değişim Grafik 4'le daha somut bir biçimde gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafik 4. Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeyleri



Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin değişimi somut bir şekilde Grafik 4'te verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 4'te görüldüğü gibi D ile E kelime tanıma düzeyleri birbirlerine çok yakın bir gelişim göstermiştir. N'nin ise diğer öğrencilere göre daha alt düzeyde bir başarı göstermiştir. Bu durumun nedeni olarak N'nin bu konuda hazırbulunuşluk düzeyinin diğer öğrencilere göre farklılık göstermesi olduğu söylenebilir. Bu durumda üç öğrencinin de okuma becerilerinin geliştiği söylenebilir.

4.1.3.2.2. Anlama Düzeyi

Araştırmanın birinci basamağı okuduğunu anlama becerisi olduğu için; her çalışmanın ardından "Yanlış Analizi Envanteri" ile anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin anlama becerisi bakımından gelişimleri nesnel bir biçimde takip edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeyindeki değişimler Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Değişim

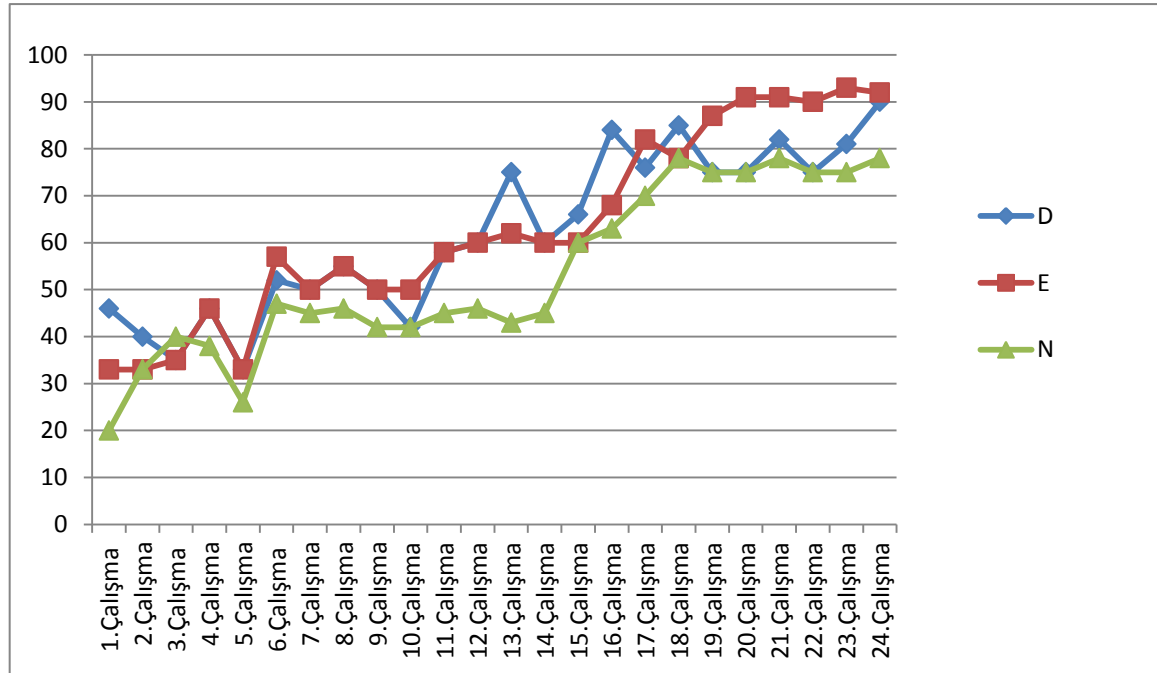
METİNLER	Metinlerin Kelime sayısı	Yüzdeler Dilim			Anlama Düzeyleri		
		D	E	N	D	E	N
1.Balıkçıl	101	%46	%33	%20	Endişe	Endişe	Endişe
2.İlkbaharda Arılar	106	%40	% 33	%33	Endişe	Endişe	Endişe
3. Oduncunun Çocukları	107	% 35	% 35	% 40	Endişe	Endişe	Endişe
4.Küçük Serçe	111	% 46	% 46	% 38	Endişe	Endişe	Endişe
5.Dağlarda	114	% 33	% 33	% 26	Endişe	Endişe	Endişe
6.Oyun Kuralları	116	% 52	% 57	%47	Endişe	Endişe	Endişe
7.Horozla Tilki	128	% 50	% 50	%45	Endişe	Endişe	Endişe
8.Ay Avcısı Eskimolar	130	% 55	% 55	%50	Endişe	Endişe	Endişe
9.Masallar Güzeldir	135	% 50	% 50	% 42	Endişe	Endişe	Endişe
10.Tatil Hazırlığı	141	% 42	% 50	% 42	Endişe	Endişe	Endişe
11.Toprak Kayıp Gitmesin(Şiir)	128	% 58	% 58	% 45	Endişe	Endişe	Endişe
12. Bayramlaşma Bayramı	150	% 60	% 60	% 46	Endişe	Endişe	Endişe
13.Yemeğin Buğusu	160	% 75	% 62	% 43	Öğretim	Endişe	Endişe
14.Ormanlar Hem Bizim Hem de Boz Ayıların	162	% 60	% 60	% 45	Endişe	Endişe	Endişe
15.Ninemin Doğum Günü	170	% 66	% 60	% 60	Endişe	Endişe	Endişe
16.Okuldaki Çıtırık	175	% 84	% 68	%63	Öğretim	Endişe	Endişe
17. Cumhuriyet	180	% 76	% 82	% 70	Öğretim	Öğretim	Endişe
18.Güneş ve Günebakanlar	185	% 85	% 78	% 78	Öğretim	Öğretim	Öğretim
19.Küçük Kelebek	190	% 75	% 87	% 75	Öğretim	Öğretim	Öğretim
20.İdil Uzay Gemisinde	191	% 75	% 91	% 75	Öğretim	Serbest	Öğretim
21.Toprak Ana ve Hayvanlar	193	% 82	% 91	% 78	Öğretim	Serbest	Öğretim
22.Aşı	198	% 75	% 90	% 75	Öğretim	Serbest	Öğretim
23.Keloğlan'ın Kurnazlığı	198	% 81	% 93	% 75	Öğretim	Serbest	Öğretim
24.Aslan ile Tilki	200	%90	% 92	% 78	Serbest	Serbest	Öğretim

Öğrencilerin okudukları metinler, metinlerin kelime sayıları ve öğrencilerin anlama düzeylerinin değerlendirilmesi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur. İlk çalışmada öğrenciler anlama düzeyi bakımından D: % 46, E: % 33 ve N: % 20'lik dilimle endişe düzeyindedir. Son çalışmada ise anlama düzeyi bakımından D: % 90 ve E: % 92'lik dilimle serbest düzeyde, N ise % 78'lik dilimle öğretim düzeyinde bulunmaktadır.

Tablo 28'e bakıldığında öğrencilerin anlama düzeylerinin gittikçe arttığı yüzdeler puanlardan görülmektedir. N endişe düzeyinden öğretim düzeyine; D ve E ise endişe düzeyinden serbest düzeye çıkmayı başarmışlardır. Öğrencilerin bir metni iyi okumasının o metni tam olarak anladığını ifade etmemektedir. Bu yargıya varılmasının nedeni olarak, D ve E'nin kelime tanıma bakımından öğretim düzeyinde bulunurken, anlama açısından endişe düzeyinde bulunmaları gösterilebilir. Bu aşamadaki en iyi ilerlemeyi N'nin gösterdiği söylenebilir. Çünkü bu öğrenci okuma ve anlama konusunda diğer öğrencilere göre daha alt düzeyden çalışmaya başlamasına rağmen araştırmanın sonunda diğer

öğrencilere yakın bir başarı göstermiştir. Sonuç olarak yapılan aksiyon araştırmasının amacına ulaşma yolunda önemli bir mesafe kaydettiği söylenebilir. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012a) TİÖD stratejisini kullanarak yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki değişim Grafik 5'te daha somut bir biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Grafik 5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Değişim



Öğrencilerin anlama düzeyleri açısından elde edilen puanların değişimi Grafik 5'te verilmiştir. Bu grafiğe bakılarak öğrencilerin anlama becerilerinin ne yönde bir değişim gösterdiği görülebilir.

Grafik 5'ten elde edilen bilgilere göre çalışmanın ortalarından itibaren öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaya başladıkları görülmektedir. E'nin D'ye göre biraz daha istikrarlı bir çizgi çizdiği ve en fazla gelişimi N'nin gösterdiğini söylenebilir. Sonuç itibarıyla öğrencilerin anlama düzeylerinde bir gelişim söz konusudur ve bu durum grafiğe yansımıştır.

4.1.3.3. Oyunlar

Araştırma kapsamında, kelime hazinesini geliştirme amacıyla öğrencilere "Tabu ve son harften kelime türetme oyunu" oynatılmıştır. Ünalın (2006), oyunların öğrencilerin

zevk olarak öğrenmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu nedenle kelime öğretimi için oyunlar tercih edilmiştir.

Tabu oyunu şu şekilde oynatılmıştır: Çalışılan metinlerde öğrencilerin bilmedikleri 3 kelime seçilmiştir ve bu kelimelerle ilgili tabu kartları hazırlanmıştır. Her öğrenciye bir tabu kartı düşmüştür. Oyun öğrencilerin aldıkları karttaki kelimeyi, yasak kelimeleri kullanmadan anlatma esasına dayanmaktadır. Tabu kartındaki kelimeyi anlatabilen ve arkadaşının anlattığı kelimeyi bilen öğrenciye (+) artı; sadece kelimeyi anlatabilen veya sadece anlatılan kelimeyi bilen öğrenciye (\perp) yarım artı; hiçbir şekilde başarı göstermeyen öğrenciye eksi (-) verilmiştir. Her çalışmada 3 kelime ve toplamda 72 kelime ile çalışılmıştır. Tabu oyunu, öğrencilerin önce kelime hazinesi geliştirme daha sonra okuduğunu anlama becerisini geliştirme konusunda araç olarak kullanılmıştır. Bu oyunun araştırmada kullanılmasının amacı öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimelerle ilgili yaşantı oluşturup kalıcı öğrenmenin sağlanmasıdır. Öğrencilerle çalışılan tabu kartlarının örneği ve son harften kelime türetme oyunuyla ilgili örnek Ek 16'da verilmiştir.

Öğrenciler tabu oyununu ilk defa öğrendikleri için araştırmanın başlarında pek başarılı olamamış, bu yüzden eksi (-) almışlardır. Ancak araştırmanın ilerleyen bölümlerinde öğrenciler tabu oyununu kavramıştır. Tablo 29'da öğrencilerin çalışma süresince tabu oyunu ile ilgili gelişimlerine yer verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin Tabu Oyunundaki Gelişimleri

METİNLER	D	E	N
1.Balıkçıl	-	-	-
2.İlkbaharda Arılar	-	-	-
3. Oduncunun Çocukları	-	-	-
4.Küçük Serçe	-	-	-
5.Dağlarda	⊥	-	-
6.Oyun Kuralları	⊥	⊥	⊥
7.Horozla Tilki	⊥	-	-
8.Ay Avcısı Eskimolar	⊥	⊥	⊥
9.Masallar Güzeldir	⊥	⊥	⊥
10.Tatil Hazırlığı	-	-	-
11.Toprak Kayıp Gitmesin(Şiir)	⊥	⊥	-
12. Bayramlaşma Bayramı	⊥	⊥	-
13.Yemeğin Buğusu	⊥	-	⊥
14.Ormanlar Hem Bizim Hem de Boz Ayların	⊥	⊥	-
15.Ninemın Doğum Günü	+	⊥	+
16.Okuldaki Çıtırık	+	⊥	+
17. Cumhuriyet	+	⊥	⊥
18.Güneş ve Günebakanlar	+	⊥	-
19.Küçük Kelebek	+	+	⊥
20.İdil Uzay Gemisinde	⊥	+	⊥
21.Toprak Ana ve Hayvanlar	+	⊥	+
22.Aşı	+	⊥	⊥
23.Keloğlan'ın Kurnazlığı	+	⊥	⊥
24.Aslan ile Tilki	+	⊥	+
Toplam Artı Sayısı	9	2	4

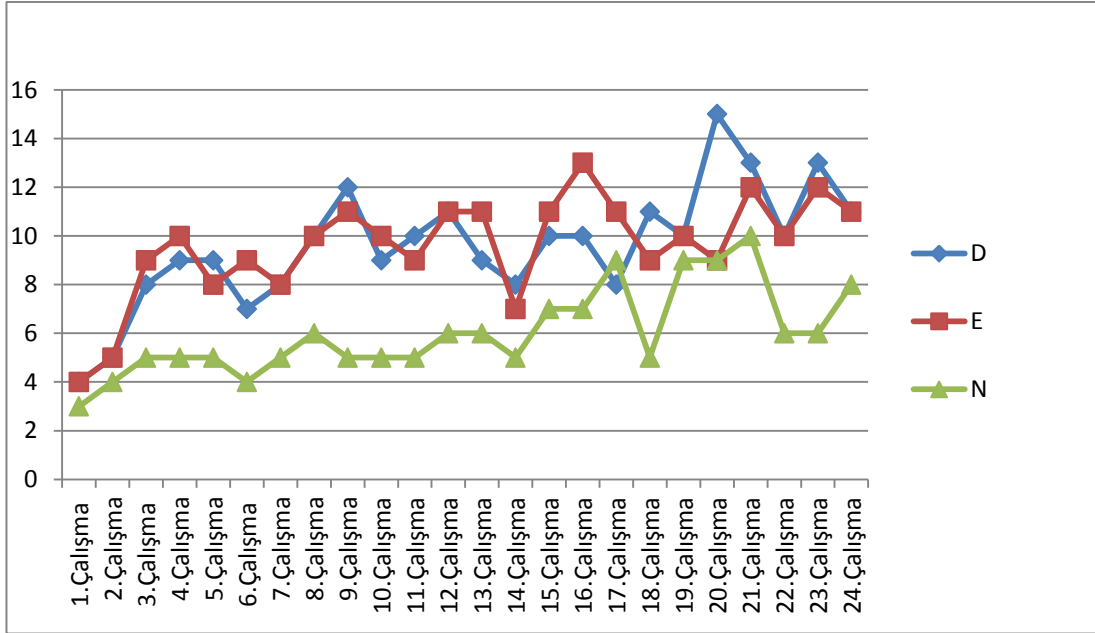
Tabu oyununda öğrencilerin aldıkları artılar, yarım artılar ve eksiler Tablo 29'da görülmektedir. Çalışmalar süresince D toplamda 9, E toplamda 2 ve N toplamda 4 artı almıştır. Öğrencilerin genel olarak ilk çalışmalarda daha çok eksi aldığı ve son çalışmalara doğru artılarının çoğaldığı tabloda görülmektedir.

Tabu oyununda küçük değişiklikler yapılarak araştırmada kullanılmıştır. En az iki kişilik takımlar halinde oynanan tabu oyununda öğrenciler tek kişilik takım olmuşlardır. Tablo 29'a bakıldığında tabu oyununda en iyi performansı önce D, sonra N ve en sona E'nin gösterdiği sonucu çıkarılabilir. Genel olarak öğrencilerin öğrenilen kelimeleri anlama ve anlatmada gelişme gösterdiği yargısına varılabilir.

Kelime çalışmalarını için kullanılan başka bir oyun da son harften kelime türetme oyunudur. Üzerinde çalışılan metin içerisinde bir kelime seçilmiştir ve 1 dakika süre

verilerek öğrencilerin kelimenin son harfinden yeni kelime türetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ürettikleri kelime sayılarının değişimi Grafik 6'da verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 6. Öğrencilerin Son Harften Kelime Türetme Oyununda Dakikada Ürettikleri Kelime Sayısı Değişimi



Öğrencilerin bir dakikada ürettikleri kelime sayıları Grafik 6'da verilmeye çalışılmıştır. Bu grafikte öğrencilerin dakikada ürettikleri kelime sayılarının zamanla arttığı görülmektedir.

Grafik 6'dan D ve E'nin kelime türetme grafiklerinin birbirine benzediği ve N kelime türetme grafiğinin ise diğer iki öğrenciye göre bir alt düzeyde gelişim gösterdiği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin dakikada ürettikleri kelime sayılarında artış olması yapılan kelime çalışmalarının bir etkisi olarak görülebilir. Çünkü öğrencilerin ürettikleri kelimeler arasında çalışmalar sırasında öğretilen kelimelerin de olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılan kelime çalışmalarının belli ölçüde işe yaradığı sonucuna varılabilir. Özasan'da (2006) yaptığı araştırma sonucunda anlamlı ve kalıcı kelime öğretimi için kelime oyunlarından (tabu, kelime türetme oyunu vb.) yararlanılabileceğini ifade etmiştir.

4.1.4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi: Son İşlemler Aşaması

Çalışmanın sonunda öğrenciler ön işlemlerle aynı uygulamaları içeren son işlemlerden geçirilmişlerdir. Bunun yapılmasındaki amaç öğrencilerin çalışma sürecindeki gelişimini somut bir biçimde ortaya koyabilmektir. Böylece süreç değerlendirmesinin

yanında sonuç değerlendirmesi de yapılmış olacaktır. Son işlemler başlıklar halinde açıklanacaktır.

4.1.4.1. 2/A Sınıfına Uygulanan Yanlış Analizi Envanteri Sonuçları

Örneklem seçimini yaparken 2/A sınıfına yanlış analizi envanteri uygulanıp sıralamada son üçe kalan D, E ve N seçilmiştir. Bu öğrencilerle ön ve son işlemler hariç toplam 24 günlük çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonunda tekrar 2/A sınıfına yanlış analizi envanteri uygulanıp öğrencilerin diğer öğrencilerle karşılaştırılmasının yapılarak kullanılan yöntemlerin nasıl bir etki ettiği görülmeye çalışılmıştır. Başka bir deyişle 2/ A sınıfına kontrol grubu, örnekleme de deney grubu diyebiliriz. Tablo 30'da 2/ A sınıfı öğrencilerinin yanlış analizi envanteri sonuçlarına ve örneklemin sıralamasına yer verilmiştir.

Tablo 30. 2-A Sınıfı Öğrencilerinin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri

Öğrencinin Adı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi
1. Öğrenci	1 dk. 07 sn.	0	94	% 100 Serbest	%91 Serbest
2. D	1 dk. 45 sn.	1	60	% 99 Serbest	%91 Serbest
3. E	1 dk. 30 sn.	1	70	% 99 Serbest	%83 Öğretim
4. Öğrenci	1 dk. 30 sn.	3	70	% 97 Serbest	%83 Öğretim
5. Öğrenci	1 dk. 45 sn.	4	60	%96 Serbest	%83 Öğretim
6. Öğrenci	1 dk. 20 sn.	1	79	% 99 Serbest	%75 Öğretim
7. Öğrenci	1 dk. 25 sn.	2	74	% 97 Serbest	%75 Öğretim
8. Öğrenci	1 dk. 55 sn.	3	66	% 97 Serbest	%75 Öğretim
9. N	1 dk. 50 sn.	9	57	% 93 Öğretim	%75 Öğretim
10. Öğrenci	1 dk. 38 sn.	0	64	% 100 Serbest	% 66 Endişe
11. Öğrenci	1 dk. 52 sn.	4	56	% 96 Serbest	% 66 Endişe
12. Öğrenci	2 dk.	4	53	% 96 Serbest	% 58 Endişe
13. Öğrenci	1 dk. 58 sn.	1	53	% 99 Serbest	% 58 Endişe
14. Öğrenci	2 dk. 02 sn.	1	52	% 95 Serbest	% 58 Endişe
15. Öğrenci	1 dk. 04 sn.	1	99	% 99 Serbest	% 58 Endişe
16. Öğrenci	1 dk. 15 sn.	1	84	% 99 Serbest	% 41 Endişe

2/ A sınıfı öğrencilerinin (D, E ve N dahil) okuma süreleri, dakikada okunan kelime sayıları, hata sayıları, kelime tanıma düzeyleri ve anlama düzeyleri Tablo 30'da verilmiştir. Sınıfta iki öğrencinin anlama düzeyi serbest düzeydedir. Kelime tanıma becerisi bakımından ise öğrencilerinin çoğunluğunun serbest düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 30'daki bulguları ön işlemlerdeki bulgularla kıyasladığımızda daha iyi bir tabloyla karşılaştığımız söylenebilir. D önceki tabloda baştan 14. sıradayken Tablo 30'da

sınıfta 2.; E ön işlemlerdeki tabloda baştan 15. sıradayken Tablo 30'da 3. ve N önceki tabloda sınıf sonuncusuyken Tablo 30'da 9. olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin diğer arkadaşlarına göre olumlu açıdan değiştiği yorumu yapılabilir. Değişimi sağlayan etkenin kullanılan okuduğunu anlama stratejileri olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Rotruck (2001) ile Demirel ve Epçaçan (2012) yaptıkları araştırmalarda TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

4.1.4.2. Örneklemeye Uygulanan Yanlış Analizi Envanteri Sonuçları

Öğrencilere çalışmanın sonunda Yanlış Analizi Envanteri uygulanmıştır. Böylece ön çalışma ile son çalışma arasındaki erişimi görülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Bilgili Türkçe 2. sınıf kitabından alınan 97 kelimelik "Esnemenin Nedeni" başlıklı Nasreddin Hoca fıkrası kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlendirilme sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. D, E ve N'nin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyleri

Öğrenciler	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Metnin Düzeyi	Sesli Okuma Hataları	Okuma Süresi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi
D	Esnemenin Nedeni	97	2.Sınıf	1	1dk. 35sn.	61	% 99 Serbest Düzey	% 90 Serbest Düzeyi
E	Esnemenin Nedeni	97	2.Sınıf	1	1 dk. 30 sn.	64	% 99 Serbest Düzey	% 90 Serbest Düzeyi
N	Esnemenin Nedeni	97	2.Sınıf	8	1 dk. 50 sn.	52	% 92 Öğretim Düzeyi	% 78 Öğretim Düzeyi

Öğrencilerin sesli okuma hatalarına, metni okuma sürelerine, dakikada okudukları kelime sayılarına, kelime tanıma ve anlama düzeylerine Tablo 31'de yer verilmiştir. D ve E kelime tanıma ve anlama düzeyi bakımından serbest düzeyde, N ise öğretim düzeyinde bulunmaktadır. Öğrencilerin sesli okuma hata sayıları şu şekildedir: D ve E: 1, N: 8 şeklindedir.

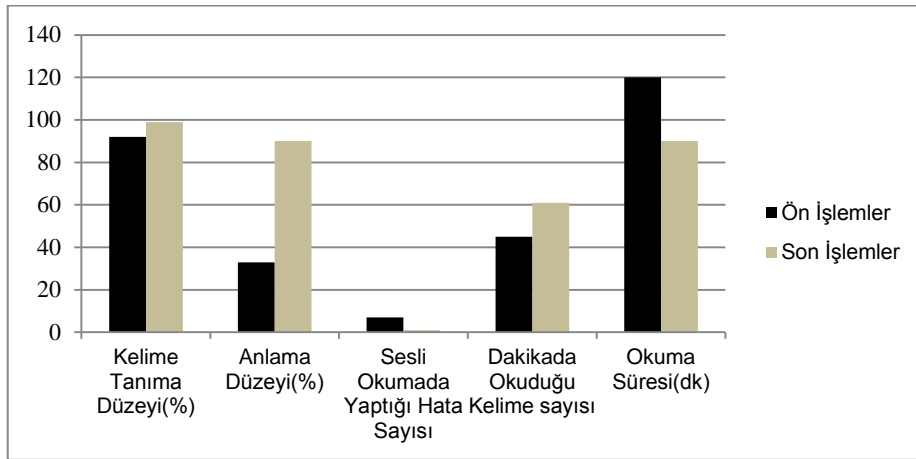
Tablo 31'deki sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin ön çalışmadaki bütün değerleri göz önüne alındığında: hata sayıları azalmış, dakikada okudukları kelime sayıları artmış, kelime tanıma ve anlama düzeyleri daha üst düzeye çıkmıştır. Bu sonuçlardan, yapılan araştırmanın öğrencilerin durumlarında ciddi bir fark oluşturduğunu ve başarılı bir sonuç elde edildiğini göstermektedir. D, E ve N ön işlemler aşamasında anlama düzeyi bakımından endişe düzeyinde bulunurken; son işlemler aşamasında D ve E serbest

düzeye N ise öğretim düzeyine yükselmeyi başarmıştır. Yanlış analizi envanteri ile elde edilen sonuçlar öğrencilerin anlama ve kelime tanıma düzeyleri hakkında bilgi vermiştir (Akyol, 2008). Bu bilgiler ışığında öğrencilerin anlama ve kelime tanıma becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Öğrencilerin gelişimleri grafiklerin yardımıyla daha açık bir şekilde gösterilmeye çalışılmıştır. Grafikler ön ve son işlemlerde: öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, anlama düzeyleri, sesli okuma hata sayıları, dakikada okunan kelime sayıları ve okuma süreleri kullanılarak çizilmiştir.

D'nin ön ve son işlemlerde elde ettiği okuma sonuçlarının karşılaştırılması Grafik 7'de verilmiştir.

Grafik 7. D'nin Ön ve Son İşlemlerde Elde Ettiği Okuma Sonuçlarının Karşılaştırılması



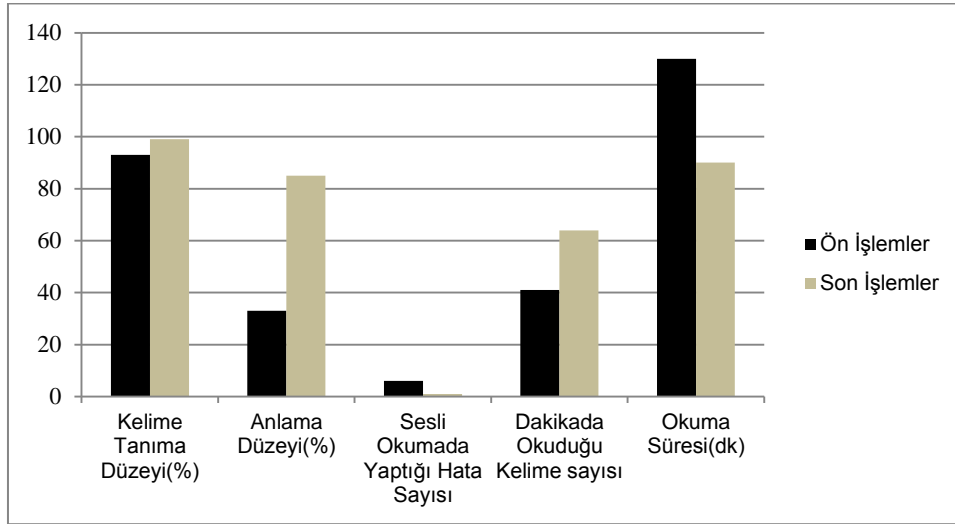
Öğrencinin ön ve son işlemlerdeki kelime tanıma düzeyi, anlama düzeyi, sesli okuma hata sayıları, okuma süreleri ve dakikada okunan kelime sayılarının değişimi somut bir biçimde Grafik 7'de gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafik 7'ye bakıldığında D'nin okuma sonuçlarının tümünde olumlu yönde bir ilerleme olduğu söz konusudur. D kelime tanıma düzeyi bakımından ön işlemlerde % 92'lik dilimle öğretim düzeyinde bulunurken son işlemlerde % 99'luk dilimle serbest düzeye yükselmiştir. Anlama düzeyi bakımından, D %33 endişe düzeyinde bulunurken % 90 serbest düzeye yükselmiştir. Öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hata sayısı ön işlemde 7 iken son işlemde 1'e kadar gerilemiştir. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı ön işlemde 45 iken son işlemde 61 olmuştur. Okuma süresi bakımından ön işlemde 90 kelimelik metni 120 dakikada okurken, son işlemde 97 kelimelik metni 95 dakikada okumuştur. Öğrencideki tüm bu değişimler oldukça nettir ve aksiyon araştırmasının olumlu

sonuçları olarak görülebilir. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012a) de yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

E'nin ön ve son işlemlerde elde ettiği okuma sonuçlarının karşılaştırılması Grafik 8'de verilmiştir:

Grafik 8. E'nin Ön ve Son İşlemlerde Elde Ettiği Okuma Sonuçlarının Karşılaştırılması

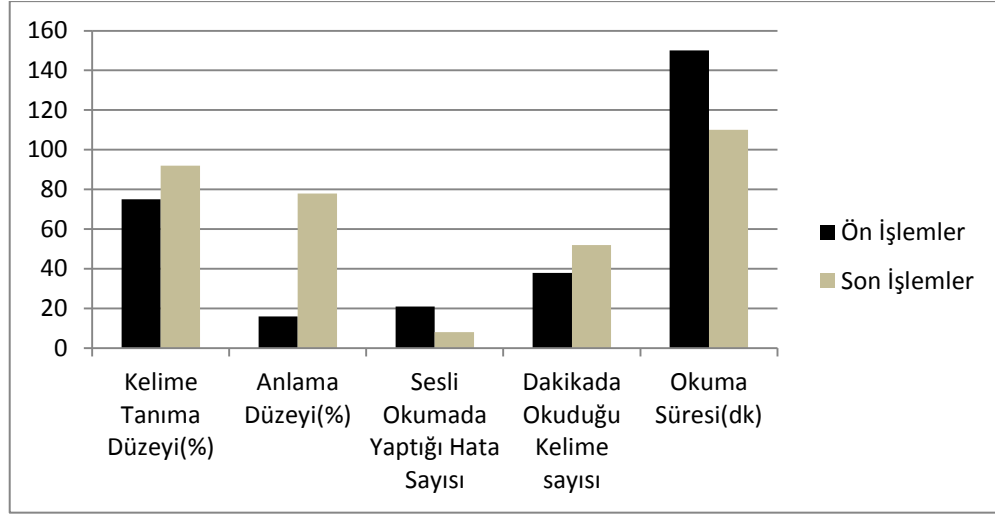


Öğrencinin ön ve son işlemlerdeki kelime tanıma düzeyi, anlama düzeyi, sesli okuma hata sayıları, okuma süreleri ve dakikada okunan kelime sayılarının değişimi somut bir biçimde Grafik 8'de gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafiğe 8'e bakıldığında E'de olumlu yönde bir ilerleme olduğu görülür. E'nin ön işlemde kelime tanıma düzeyi %93 öğretim düzeyi iken son işlemde % 99 serbest düzey olmuştur. Öğrencinin anlama düzeyi ise % 33 endişe düzeyinden % 90 serbest düzeye kadar yükselmiştir. Ön işlemlerde E'nin sesli okuma sırasında yaptığı hata sayısı 6 iken son işlemde 1'e kadar gerilemiştir. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı ön işlemde 41 iken son işlemde 64 olmuştur. Okuma süresi bakımından ise E ön işlemde 90 kelimelik metni 130 dakikada okurken son işlemde 97 kelimelik metni 90 dakikada okumuştur. E'deki değişimlere bakılırsa yapılan aksiyon araştırmasının bir ölçüde başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

N'nin ön ve son işlemlerde elde ettiği okuma sonuçlarının karşılaştırılması Grafik 9'da verilmiştir.

Grafik 9. N'nin Ön ve Son İşlemlerde Elde Ettiği Okuma Sonuçlarının Karşılaştırılması



Öğrencinin ön ve son işlemlerdeki kelime tanıma düzeyi, anlama düzeyi, sesli okuma hata sayıları, okuma süreleri ve dakikada okunan kelime sayılarının değişimi somut bir biçimde Grafik 9'da gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafik 9'a baktığımızda diğer öğrencilerde olduğu gibi N'de de bir gelişme söz konusudur. N'nin ön işlemde kelime tanıma düzeyi: %75 endişe düzeyinde iken son işlemde % 92 öğretim düzeyine yükselmiştir. Anlama düzeyi bakımından ise N ön işlemde % 16 endişe düzeyi iken son işlemde % 78 öğretim düzeyine yükselmiştir. N'nin ön işlemler aşamasında sesli okuma sırasında yaptığı hata sayısı 21 iken, son işlemlerde 8'e kadar gerilemiştir ve dakikada okuduğu kelime sayısı ön işlemde 38 iken son işlemde 52 olmuştur. Okuma süresi bakımından ön işlemde 90 kelimelik metni 150 dakikada okurken son işlemde 97 kelimelik metni 110 dakikada okumuştur. Öğrencinin performansında gözle görülür bir artış olduğunu ifade edebiliriz.

Son işlemlerde öğrencilerin okurken yaptıkları sesli okuma hata türleri ve hata sayıları belirlenmiştir. Bu aşamada belirlenen hata türleri ve sayıları Tablo 32'de gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 32. Öğrencilerin Yaptıkları Hata Türleri ve Sayıları

Yanlış türleri	Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları		
	D	E	N
1. Atlayıp geçmeler	-	-	1
2. Eklemeler	-	-	1
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	-	-	-
4. Tekrarlar	-	-	2
5. Yanlış okuma	1	1	3
6. Ters çevirmeler	-	-	1
7. Parmakla takip	-	-	2
8. Kendi kendini düzeltme	2	2	4
9. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	-	-	4
10. Kafa hareketleri	-	-	-
**Hesaplamaya Katılan Toplam Hata Sayısı	1	1	8
*Toplam Hata Sayısı	3	4	18

Tablo 32’de öğrencilerin yaptıkları yanlış türleri ve sayıları görülmektedir. Öğrencilerin toplam hata sayıları şu şekildedir: D:3, E: 4 ve N: 18. Öğrencilerin üçünün de yaptığı yanlış okuma türünün “yanlış okuma” olduğu görülmektedir. En fazla okuma hatası yapan öğrencinin de N olduğu görülmektedir.

Tablo 32’den elde edilen bulguları Tablo 16 ile kıyasladığımızda öğrencilerin hata sayılarında azalma olduğu görülmektedir. Ön işlemde D’nin toplam hata sayısı 20 iken son işlemde 3’e kadar gerilemiştir; E’nin ön işlemde toplam hata sayısı 22 iken son işlemde 4’e kadar gerilemiştir; N’nin ön işlemde toplam hata sayısı 40 iken son işlemde 18’e kadar gerilemiştir. Bu durumda sesli okuma hata sayısını azaltma konusunda N’in iyi bir gelişme gösterdiği söylenebilir. N’nin başlangıçta okuma ve anlamada birçok sorunu varken çalışma sürecinde bu sorunlar gittikçe azalmıştır. D ve E’nin ise sesli okumada yaptıkları hata sayısı oldukça azdır.

4.1.4.3. Kelime Bilgisi Değerlendirme Son Testi

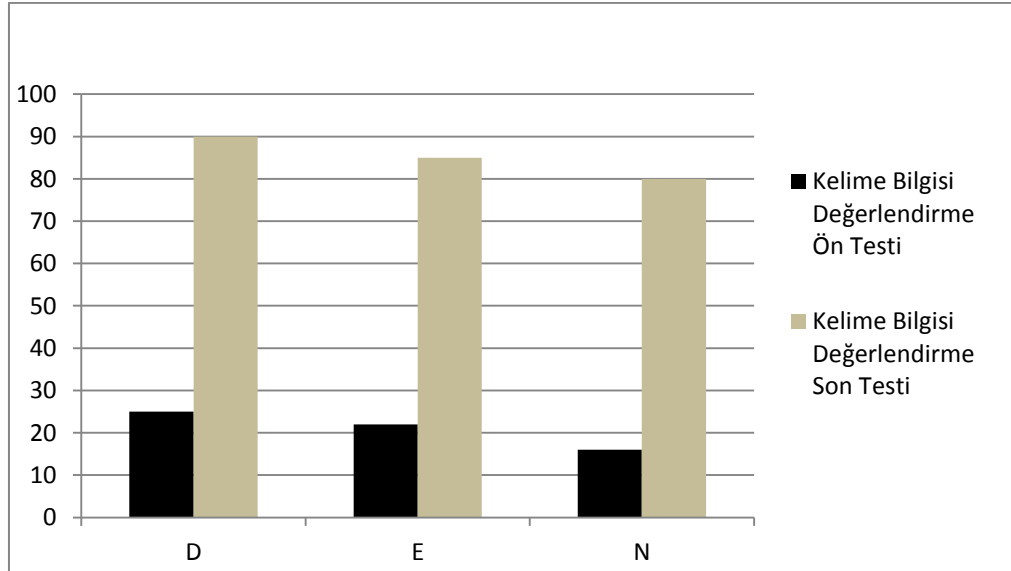
Kelime bilgisi değerlendirme testinde ön işlemde olduğu gibi son işlemde de MEB müfredatı kapsamında her temadan belirli kelimeler seçilerek test oluşturulmuştur. Test boşluk doldurma sorularından oluşmaktadır. Kelime bilgisi değerlendirme son testi Ek 2’de verilmiştir.

Öğrenciler ön işlem kısmında uygulanan kelime bilgisi değerlendirme testinden 100 puan üzerinden D: 25 puan, E: 22 puan ve N: 16 puan almıştır. Ancak son işlem kısmında öğrencilerin kelime bilgisi değerlendirme testinden: D: 90, E: 85 ve N: 80 puan almıştır.

Kelime testinde üzerinde çalışılan kelimeler de sorulmaya çalışılmıştır. Bunun amacı çalışma süresince çeşitli şekillerde öğretilmeye çalışılan kelimelerin ne derece kazandırılabilirdiğini belirlemektir. Öğrencilerin puanlarına bakıldığında başarılı sonuçların elde edildiği söylenebilir. Bu durumda kelimelerle çalışırken kullanılan sözlük kullanma metodu, çağrışım haritası oluşturma, görsel kullanma, kelime defteri oluşturma metodu, tabu oyunu, son harften kelime türetme oyunu gibi etkinliklerin başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

Grafik 10'da öğrencilerin ön ve son işlemler basamaklarında kelime bilgisi değerlendirme testinden elde ettikleri sonuçlar karşılaştırmalı biçimde gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafik 10. Öğrencilerin Kelime Bilgisi Testinden Aldıkları Ön-Son Puanların Karşılaştırılması



Öğrencilerin ön ve son işlemler aşamasında aldıkları puanların karşılaştırılması Grafik 10'da verilmiştir. Grafikte öğrencilerin kelime testinden ön işlemler aşamasında aldıkları puan ile son işlemler aşamasında aldıkları puan arasındaki bir fark olduğu görülmektedir.

Grafik 10'a göre şu yorum yapılabilir: Test sonucuna göre öğrencilerin kelime bilgisinde gözle görülür bir gelişme olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin kelime bilgisinde olumlu bir gelişim olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin son işlemlerde ön işlemlere göre boşluk doldurma sorularını daha iyi anladıkları gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin okuduğunu anlamaları bakımından olumlu bir ilerleme olduğunu

ifade edebiliriz. Çünkü kelime tanıma ve anlama arasında yüksek derecede bir ilişki vardır (Thorndike, 1973'ten aktaran: Akyol, 2010).

4.1.4.4. Okuduğunu Anlama Kazanımları Son Kontrol Listesi

Okuduğunu anlama kazanımları kontrol listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ön işlemlerde uygulanan kontrol listesi son işlemlerde de uygulanarak öğrencilerde meydana gelen değişim görölmeye çalışılmıştır. Son işlemler aşamasında öğrencilerin kontrol listesine göre değerlendirilmeleri Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kazanımları Son Kontrol Listesi

Kazanımlar (Kriterler)	D			N			E		
	Var 2 Puan	Kismen 1 Puan	Yok 0 Puan	Var 2 Puan	Kismen 1 Puan	Yok 0 Puan	Var 2 Puan	Kismen 1 Puan	Yok 0 Puan
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	✓			✓			✓		
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	✓				✓		✓		
3. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	✓			✓			✓		
4. Okuduklarını zihninde canlandırır.		✓			✓			✓	
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	✓			✓			✓		
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.		✓				✓		✓	
7. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.		✓				✓		✓	
8. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		✓			✓			✓	
9. Okuduklarının konusunu belirler.	✓			✓			✓		
10. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.		✓			✓			✓	
11. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	✓			✓				✓	
12. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	✓			✓			✓		
13. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	✓				✓			✓	
14. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	✓				✓		✓		
15. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.		✓			✓			✓	
16. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.		✓			✓			✓	
17. Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	✓			✓			✓		
18. Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler.	✓			✓			✓		
19. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.			✓						✓
20. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	✓			✓			✓		
21. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	✓			✓			✓		
22. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.		✓			✓			✓	
23. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.			✓			✓			✓
24. Okuduğunun ana fikrini belirler.	✓				✓		✓		
25. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.	✓				✓		✓		
Öğrencilerin Kazanımlara Sahip Olma Oranları Yüzde (%) Olarak			38/50×100=% 76			31/50×100 =% 62			36/50×100=% 72

Tablo 33'te görüldüğü gibi, öğrenciler okuduğunu anlama kazanımları bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kontrol listesi "var, yok ve kısmen" seçeneklerine göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin bu değerlendirme sonucuna göre kazanımlara sahip olma durumları şu şekildedir: D % 76, E % 62 ve N % 72. Bu kontrol listesi, öğrencilerin kazanımlara araştırmanın başında ne derece sahip olduğunu ve çalışmaların sonunda öğrencilerin kazanımlara sahip olma derecelerinin ne kadar değiştiğini belirleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur.

Öğrenciler kazanımlara sahip olma durumu bakımından değerlendirildiğinde ön işlemlerde D % 22, N %10 ve E % 14'lük başarı puanlarına sahipken; son işlemlerde ise D % 76, N % 62 ve E %72'lik başarı puanına ulaşmışlardır. Böylece öğrenciler 24 günlük yoğun bir programla birçok kazanıma belli bir derecede erişme imkanı bulmuştur. Sonuç itibariyle MEB müfredatına paralel hazırlanan çalışmalar kazanımlar açısından olumlu sonuç vermiştir.

4.1.4.5. Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi

Öğrencilerin okuma davranışları bakımından ne gibi bir değişim gösterdiklerini görebilmek amacıyla hem ön hem de son işlemler aşamasında okuma davranışları kontrol listesi kullanılmıştır. Okuma davranışları kontrol listesine göre öğrencilerin ayrı ayrı değerlendirilmeleri tablolar halinde verilmeye çalışılmıştır.

D'nin okuma davranışları son kontrol listesine göre değerlendirilmesi Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. D'nin Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi

D'nin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler	✓			
Ön bilgileri kullanır	✓			
Tahminlerde bulunur	✓			
Okuma amacını belirler	✓			
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur	✓			
Anlamasını kontrol eder		✓		
Akıcı bir şekilde sesli okur	✓			
Edebi özellikleri tanır ve değer verir			✓	
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar	✓			
Okunanları özetler	✓			
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar		✓		
İçeriği analiz edip değerlendirir		✓		
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur		✓		
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir	✓			
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir	✓			
Metinden çıkarımlar yapabilir		✓		
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur	✓			
D'nin Yüzdelik Başarı Puanı	61/68×100 = % 89			

Tablo 34'de verilen D'nin değerlendirilmesi göz önüne alındığında, D 68 puan üzerinden 61 puan almış ve % 89'luk bir başarı göstermiştir. Öğrencinin okuma öncesi davranışlar bakımından tam puan aldığı görülmektedir. Bunun yanında D'nin okuma sırası ve okuma sonrası davranışlar ile temel stratejiler bakımından geliştirilmesi gereken becerileri vardır.

Tablo 34'ten elde edilen bulgularla Tablo 18'den elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, D ön işlemlerde okuma davranışları kontrol listesine göre % 39'luk başarı puanına sahipken son işlemlerde; % 89'luk bir başarı puanına ulaşmıştır. Yapılabilecek en doğru yorum öğrencinin okuma davranışları bakımından iyi bir gelişme (% 60'lık artış) gösterdiğiidir. Öğrenci okuma amacını belirleme, görselleri inceleme, tartışma, özet yapabilme, anlamasını kontrol etme gibi önemli okuma davranışları bakımından ilerleme kaydetmiştir.

E'nin okuma davranışları son kontrol listesine göre değerlendirilmesi Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. E'nin Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi

E'nin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler	✓			
Ön bilgileri kullanır	✓			
Tahminlerde bulunur	✓			
Okuma amacını belirler	✓			
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur	✓			
Anlamasını kontrol eder		✓		
Akıcı bir şekilde sesli okur	✓			
Edebi özellikleri tanıır ve değer verir			✓	
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar	✓			
Okunanları özetler	✓			
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar		✓		
İçeriği analiz edip değerlendirir		✓		
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur		✓		
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir	✓			
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir	✓			
Metinden çıkarımlar yapabilir		✓		
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur	✓			
E'nin Yüzdellik Başarı Puanı	62/68×100 = % 91			

Tablo 35'teki E'nin değerlendirilmesi göz önüne alındığında, E 68 puan üzerinden 62 puan almış ve % 91'lik bir başarı göstermiştir. Öğrencinin okuma öncesi davranışlar bakımından tam puan aldığı tabloda görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin okuma sırası ve okuma sonrası davranışlar ile temel stratejiler bakımından geliştirilmesi gereken becerileri vardır.

E ön işlemlerde okuma davranışları kontrol listesine göre % 30'luk başarı puanına sahipken son işlemlerde, Tablo 35'ten de görüldüğü gibi, % 91'luk bir başarı puanına ulaşmıştır. Öğrencinin okuma davranışları bakımından diğer iki öğrenciye göre daha iyi bir gelişim (% 61'lik artış) gösterdiği söylenebilir. Özellikle E okuma öncesi özellikler bakımından diğer okuma aşamalarına göre daha başarılı olmuştur. Bunun yanında E ana fikri bulma, özet yapma ve okunanlar üzerinde tartışma yapma bakımından gelişme göstermiştir.

N'nin okuma davranışları son kontrol listesine göre değerlendirilmesi Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 36. N'nin Okuma Davranışları Son Kontrol Listesi

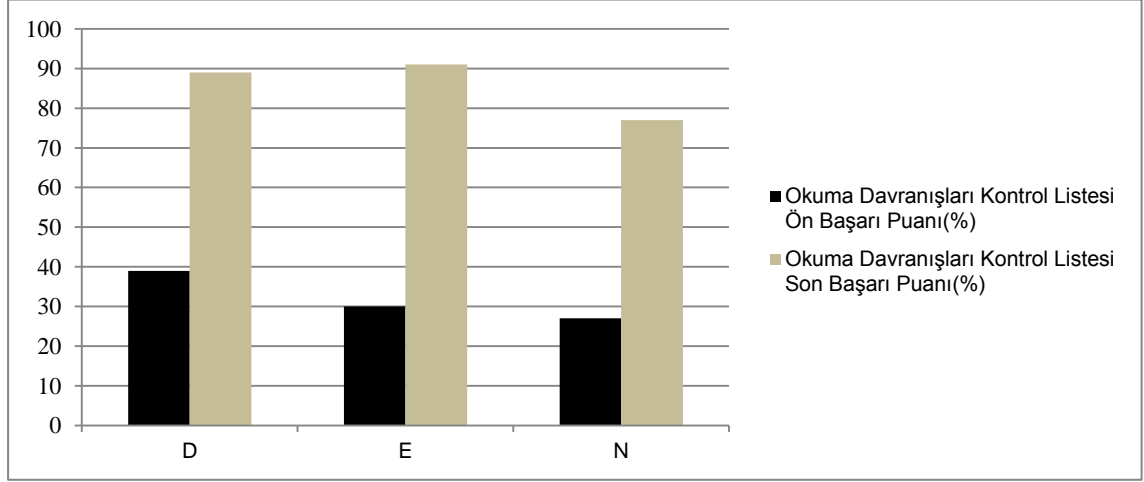
N'nin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler	✓			
Ön bilgileri kullanır	✓			
Tahminlerde bulunur	✓			
Okuma amacını belirler	✓			
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur		✓		
Anlamasını kontrol eder			✓	
Akıcı bir şekilde sesli okur		✓		
Edebi özellikleri tanır ve değer verir				✓
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar	✓			
Okunanları özetler	✓			
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar			✓	
İçeriği analiz edip değerlendirir			✓	
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur		✓		
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir		✓		
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir		✓		
Metinden çıkarımlar yapabilir	✓			
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur		✓		
N'nin Yüzdelik Puanı		53/68×100 = % 77		

Tablo 36'da N'nin değerlendirilmesi göz önüne alındığında, N 68 puan üzerinden 53 puan almış ve % 77'lik bir başarı göstermiştir. N'nin okuma öncesi davranışları bakımından tam puan aldığı tabloda görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin okuma sırası ve okuma sonrası davranışlar ile temel stratejiler bakımından geliştirilmesi gereken becerileri vardır.

N okuma davranışları kontrol listesine göre ön işlemlerde % 27'lik başarı puanına sahipken; Tablo 36'da da görüldüğü gibi son işlemlerde % 77'lik bir başarı puanı elde etmiştir. Öğrencinin okuma davranışları bakımından ilerleme (% 50'lik ilerleme) kaydettiği görülmektedir. En başarılı olduğu okuma aşamasının okuma öncesi aşaması olduğu söylenebilir.

Okuma davranışları son kontrol listelerine bakıldığında çalışmaların bu noktada başarılı olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin ön ve son işlemlerdeki yüzdelik başarı puanlarının karşılaştırılması Grafik 11'de verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 11. Öğrencilerin Okuma Davranışları Ön-Son Kontrol Listesi Puanlarının Karşılaştırılması



Öğrencilerin ön son kontrol listesi başarı puanlarının somut bir şekilde karşılaştırılması Grafik 11'de görülmektedir. Öğrencilerin başarı puanları arasında son işlemler lehinde anlamlı bir fark vardır.

Grafik 11 incelendiğinde öğrencilerdeki gelişim açık bir şekilde görülmektedir. Öğrencilerin ön işlemlerde aldıkları puanlar 30-40 arasında değişirken son işlemlerde alınan puanların 70-90 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda yapılan çalışmaların öğrencilerin okuma davranışlarının gelişmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Öğrenciler okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve temel stratejiler bakımından kayda değer bir ilerleme kaydetmiştir. Daha ayrıntılı ifade edilirse başlık ve görsel inceleme, ön bilgileri etkin kullanma, tahminde bulunma, amaç belirleme, anlamayı kontrol etme, akıcı okuma, özetleme, ana fikri ve detayları ayırt etme, metinde anlatılanların aşamalarını bilme ve çıkarımlarda bulunma becerileri bakımından öğrencilerin üçü de iyi bir gelişme göstermiştir. Burada unutulmaması gereken nokta araştırmanın ilköğretim ikinci sınıf öğrencileriyle yürütüldüğü ve bu düzeyde başarının beklendiğidir.

4.1.4.6. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

Öğrencilerin okuduğunu anlamanın ne derece farkında olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön işlemlerde olduğu gibi son işlemlerde de "okumada kendi kendine

değerlendirme formu” kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle bu formun hem ön hem de son işlemlerde kullanılmasının nedeni: Öğrencilerin araştırmanın başında ve sonunda kendi okumalarına yönelik düşüncelerinin ne derece değiştiğini görebilmektir. D, E ve N'nin bu formu sağlıklı doldurabilmesi için araştırmacı tarafından gereken rehberlik yapılmıştır. Öğrencilerin kendi okumalarına yönelik değerlendirmeler Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39'da verilmiştir.

D'nin okumada kendi kendini değerlendirme formu Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. D'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

D	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?	✓		
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?	✓		
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?	✓		
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?		✓	
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?	✓		
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?		✓	
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			✓
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?	✓		
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?	✓		
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?		✓	
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?	✓		
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?	✓		
Okuduklarımla ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?		✓	
Toplam	3×8= 24	4×2= 8	1×1= 1
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
D'nin Yüzdelerik Başarı Puanı	33/39×100= %84		

Tablo 37'ye dikkat edildiğinde D okumada kendine 39 puan üzerinden 33 puan vererek % 84'lük bir değer biçmiştir. Öğrencinin kendini forma göre değerlendirmesi çoğunlukla “her zaman (3 puan)” şeklinde olmuştur.

Öğrencinin okumada kendi kendini değerlendirme formuna göre ön işlemlerde % 51 olan başarı puanı son işlemlerde % 84'e kadar yükselmiştir. Bu durumda D'nin ön ve son işlemlerde okuma bakımından kendine yönelik düşünceleri arasında pozitif bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrenci kendi okumasındaki değişimleri fark etmiş ve bunu forma yansıtmıştır. Bu durumda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği ve kendi okumalarına yönelik düşüncelerinin olumlu bir yöne kaydığı söylenebilir.

E'nin okumada kendi kendini değerlendirme formu Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. E'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

E	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?	✓		
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?	✓		
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?	✓		
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?		✓	
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?	✓		
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?		✓	
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			✓
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?		✓	
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?	✓		
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?	✓		
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?	✓		
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?	✓		
Okuduklarımla ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?		✓	
Toplam	3×8= 24	4×2= 8	1×1= 1
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
E'nin Yüzdelerik Başarı Puanı	33/39×100= % 84		

Tablo 38'e dikkat edildiğinde E okumada kendine 39 puan üzerinden 33 puan vererek % 84'lük bir değer biçmiştir. Öğrencinin kendini bu forma göre değerlendirmesi çoğunlukla "her zaman (3 puan)" şeklinde olmuştur.

Tablo 38'deki bulgulardan hareketle, E'nin okuma bakımından kendine yönelik düşüncelerinde olumlu yönde bir değişme olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin ön

işlemdede % 48 olan başarı puanı, son işlemdede % 84'e kadar yükselmiştir. Bu durumda öğrencinin kendi okumasına yönelik düşüncelerinde % 36'lık bir gelişme olduğu yorumu yapılabilir.

N'nin okumada kendi kendini değerlendirme formu Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. N'nin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

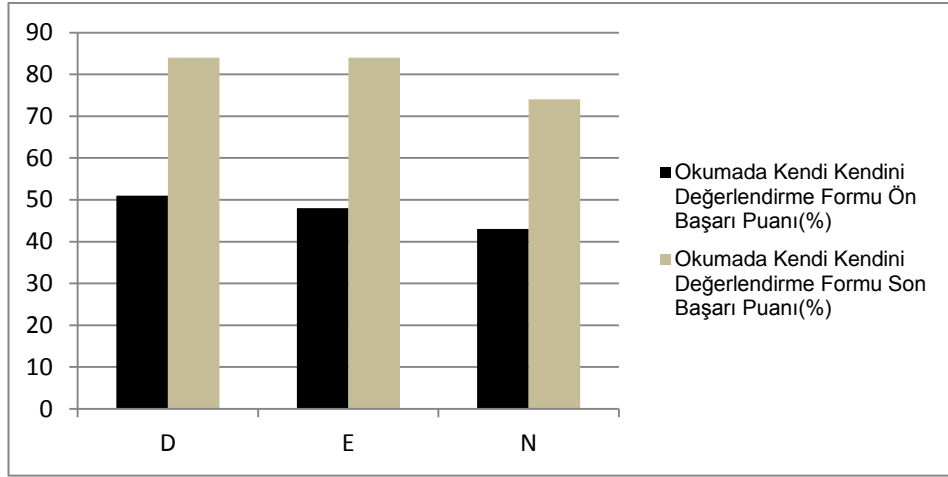
N	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?	✓		
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?		✓	
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?	✓		
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?		✓	
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?	✓		
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?		✓	
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			✓
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?		✓	
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?		✓	
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?	✓		
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?	✓		
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?		✓	
Okuduklarım ile ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?			✓
Toplam	5×3= 15	6×2=12	1×2=2
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
N'nin Yüzdelerik Başarı Puanı	29/39×100= % 74		

Tablo 39'e dikkat edildiğinde N kendine okumada 39 puan üzerinden 29 puan vererek % 74'lük bir değer biçmiştir. Öğrenci başlık ve görselleri inceleme, tahmin yapma, okuduğunu paylaşma ve okuduğu hakkında düşünme becerileri ile ilgili olarak kendine tam puan vermiştir.

N'nin ön işlemdede % 43 olan başarı puanı, son işlemdede % 74'e kadar yükselmiştir. Bu durumda % 29'luk bir başarı farkının olması öğrencinin kendi okumasına yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değişimi olarak yorumlanabilir. Üç öğrenci içinde benzer

sonuçların elde edildiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi okumalarına yönelik düşünceleriyle yapılan diğer değerlendirmelerin sonuçları arasında paralellik göze çarpmaktadır. D, E ve N'nin ön işlem ve son işlemde okumada kendi kendini değerlendirmeleri sonucunda elde ettikleri başarı puanları kullanılarak Grafik 12 oluşturulmuştur. Grafikte öğrencilerin gelişimi daha somut bir biçimde görülmektedir.

Grafik 12. Öğrencilerin Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Formundan Aldıkları Ön-Son Puanların Karşılaştırılması



Öğrencilerin okumada kendilerini değerlendirme ön son puanlarının karşılaştırılması Grafik 12'de verilmiştir. Grafikteki son işlemler lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğrenciler çalışmanın sonunda kendi okumalarını başlangıca göre daha olumlu bir biçimde değerlendirmişlerdir.

4.1.4.7. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda hangi aşamaya geldiklerini belirleyebilmek amacıyla, ön işlemlerde olduğu gibi son işlemlerde de araştırmacı tarafından oluşturulan okuduğunu anlama süreci aşamaları kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesindeki ifadelerle göre öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda hangi aşamaya geldikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirmeler yapılırken bütün son işlemler ve gözlemler göz önünde tutularak sağlıklı bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama süreci aşamaları son kontrol listesi Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi

Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları	D	E	N
Anlamı Bulma			
Kelimenin anlamını bulma	+	+	+
Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma	+	+	+
Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma	+	+	+
Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme	+	+	-
Anlamı Kavrama			
Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.	+	+	+
Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.	+	+	+
Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.	+	+	-
Anlamı Değerlendirme			
Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.	-	-	-
Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.	-	-	-
Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır	+	+	-

Öğrencilerin okuduğunu anlama süreci aşamaları kontrol listesine göre değerlendirilmeleri artı ve eksi işareti kullanılarak Tablo 40'ta verilmiştir. Bu kontrol listesine göre D ile E'nin okuduğunu anlama aşaması olarak N'ye göre daha üst aşamada oldukları tablodan görülmektedir. Bu kontrol listesindeki bütün değerlendirmeler gözlem sonuçlarına dayanarak elde edilmiştir.

Ön işlemlerde öğrencilerin bulunduğu okuduğunu anlama aşaması "anlamı bulma" iken, son işlemlerde "anlamı kavrama" olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin biraz daha gelişmesiyle bir üst okuduğunu anlama aşamasına çıktıkları yorumu yapılabilir. Tablo 40'a bakıldığında öğrencilerin anlamı çevirme, yorumlama ve öteleme becerileri bakımından gelişme gösterdiği söylenebilir. Bunun yanından anlamı değerlendirme aşamasında bütün öğrencilerin yetersiz kaldığı tablodaki eksilerden anlaşılmaktadır.

4.1.4.8. Okuma Becerisi Değerlendirme Son Formu

Okuma becerisi değerlendirme formu ön ve son işlemlerde kullanılmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin okuma becerisi bakımından ne kadar geliştiğini görebilmektir. D, E ve N'nin okuma becerisi değerlendirme formu Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğrencilerin Okuma Becerisi Değerlendirme Son Formu

OKUMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU KRİTERLERİ	SON ÇALIŞMA		
	D	N	E
1. Atlayarak okuma			
a. Normal okuma	+	+	+
b. Harf-hece atlama	-	+	-
c. Kelime atlama	-	-	-
ç. Satır atlama	-	-	-
2. Ekleyerek okuma			
a. Normal okuma	+	+	+
b. Harf-hece ekleme	-	+	-
c. Kelime ekleme	-	-	-
ç. Satır atlama	-	-	-
3. Tekrarlayarak okuma			
a. Normal okuma	+	+	+
b. Harf-hece tekrarlama	-	+	-
c. kelime tekrarlama	-	-	-
ç. Satır tekrarlama	-	-	-
4. İzleyerek okuma			
a. Normal okuma	+	+	+
b. Parmakla izleme	-	-	-
c. İki eliyle izleme	-	-	-
ç. Cetvel, kalem vb izleme	-	-	-
5. Oturma biçimi			
a. Dik oturarak okuma	-	+	+
b. Öne eğik oturarak okuma	+	-	-
c. Geriye dayanarak okuma	-	-	-
ç. Öne arkaya gidip gelerek okuma	-	-	-
6. Okumada ses tonu			
a. Yüksek	-	-	-
b. Alçak	-	-	-
c. Normal	+	+	+
ç. Düzensiz	-	-	-
7. Okuma hızı			
a. Çok yavaş	-	-	-
b. Yavaş	-	-	-
c. Normal	+	+	+
ç. Hızlı	-	-	-
8. Okuma kuralları			
a. Noktada durma	+	+	+
b. Virgülden durma	+	-	+
c. Vurgu yapma	-	-	-
ç. Tonlama yapma	-	-	-
9. Nefes kontrolü			
a. Mırıltı çıkarma	-	-	-
b. Düzensiz nefes alma	-	-	-
c. Okuma aralığı uzun	-	-	-
ç. Normal okuma	+	+	+

Tablo 41’de “+ artı” ve “-eksi” işaretleri kullanılarak öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin son işlemler ve gözlemler sonucu gösterdikleri okuma davranışlarına göre “okuma becerisi değerlendirme formu” şekillenmiştir.

Tablo 41’deki bilgilerden hareket ederek ön işlemde D’nin atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuduğu; okurken nokta dışında diğer noktama işaretlerine dikkat etmediği gözlemlenirken, son işlemde bu hataları yapmadığı görülmüştür. N’nin ön işlemde atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma davranışları oldukça sık gözlemlenirken, son işlemde bu hatalarının oldukça azaldığı görülmüştür. E’nin ise mevcut hatalarının da düzeldiği görülmektedir.

4.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Araştırmanın birinci basamağını oluşturan okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarından sonra araştırmanın ikinci basamağını oluşturan yazma becerisini geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla “Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı” benimsenmiştir. Araştırma kapsamında ön ve son işlemler dahil toplam 22 çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar 22 günde tamamlanmış olup bir çalışmanın süresi yaklaşık 2 saat sürmüştür. Örneklem değiştirilmemiş ve D, E ve N ile aksiyon araştırmasına devam edilmiştir.

Öğrencilerin yazma bakımından buldukları seviyeyi belirleyebilmek amacıyla ön işlemlerden geçirilmişlerdir. Aynı işlemler çalışmanın sonunda da yapılmıştır. Araştırma süresince öğrenciler sabit işlemlerden geçirilmişlerdir.

Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Ön İşlemler/ Son İşlemler Kısmında Neler Yapılmıştır ?

1. Öncelikle öğrencilere “Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Formu” uygulanmıştır.
2. MEB İlköğretim 2. Sınıf Türkçe dersi yazma öğrenme alanı kazanımlarından yararlanılarak araştırmacı tarafından “Yazma Kazanımları Kontrol Listesi” oluşturulmuştur ve öğrencilere uygulanmıştır.
3. “Yazı Örneği Değerlendirme Ölçeği”, “Analitik Yazı Değerlendirme Formu” ve “Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.
4. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Yazma Süreci Aşamaları Kontrol Listesi”nin kuramsal ifadeleri Akyol (2008) kaynağından alınmıştır. Bu kontrol listesi ön ve son işlemler basamağında kullanılmıştır.

5. Ön ve son işlemlerde öğrenciler serbest bırakılarak istedikleri konu hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin saf yazımları elde edilmeye çalışılmıştır.

Yazma Becerisini Geliştirilmesi Sürecinde Neler Yapılmıştır?

1. Ön işlemlerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin yazma becerisinin yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ilköğretim ikinci sınıf kazanımları göz önüne alınarak araştırmacı tarafından yazma çalışmaları planlanmıştır.
2. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek amacıyla “Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı” benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerle: yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme) ve yayımlama ve paylaşım aşamaları doğrultusunda çalışılmıştır.
 - a. Yazım öncesi hazırlık aşamasında: Öğrenciler konu, amaç ve düşünce yönünden yazmaya hazırlanmışlardır.
 - b. Taslak oluşturma: Öğrencilerle hazırlık aşamasında oluşturulan düşünceleri kağıda aktarabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Özellikle giriş kısımlarında araştırmacı tarafından öğrencilere yardım edilmeye çalışılmış ve öğrencilerin içerik oluşturabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.
 - c. Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma: Taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin yazdıkları yazılar araştırmacı ve öğrencilerle birlikte gözden geçirilerek, yapılan hatalar düzeltilmiş ve daha sonra düzeltilen yazılar öğrenciler tarafından yeniden yazılmıştır.
 - d. Redaksiyon (Düzenleme): Öğrencilerin yazdığı yazılar, içerik ve mekanik unsurlar bakımından tekrar değerlendirmeye alınmış ve son düzeltmeler yapılmıştır.
 - e. Yayımlama ve Paylaşım: Bu aşamada öğrencilerden yazılarını istedikleri şekilde sunmaları istenmiştir.
3. Öğrencilerle yapılan her çalışmanın ardından; öğrencilere “Yazı Değerlendirme Ölçeği” ve “Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi” uygulanmıştır. Böylece her çalışmanın öğrencilerin süreç içerisinde ne kadar gelişim gösterdiği sürekli gözlenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler mümkün olduğunca sayısallaştırılarak verilerin yorumlanması kolaylaştırılmıştır.
4. Her çalışma yaklaşık 2 saat sürmüştür ve çalışmalar toplam (ön ve son işlemler hariç) 20 günde tamamlanmıştır.
5. Kullanılan bütün veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler üçüncü bölümde sunulmuştur

Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde yapılan bütün işlemler başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde verilecektir.

4.2.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Ön İşlemler

Aksiyon araştırmasına başlamadan önce öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili seviyelerini tespit etmek amacıyla öğrenciler çeşitli ön işlemlerden geçirilmiştir. Yapılan bütün ön işlemler ayrıntılı bir biçimde başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1.1. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu

Öğrencilerin yazma becerisi bakımından kendilerine yönelik düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla yazmada kendi kendini değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin üçü de yazmada kendi kendini değerlendirme formunu aynı şekilde dolduğundan ilgili sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. D, E ve N’nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Ön Formu

Sorular	Seçenekler		
	Çoğu zaman(3 Puan)	Bazen(2 Puan)	Nadiren(1 Puan)
Yazım öncesi fikirleri listelemek, konuyu yorumlamak, beyin fırtınası yapmak, notlar almak ve bilgi toplamak için zaman ayırıyor muyum?			✓
Yazım amacımı açıkca ortaya koyabiliyor muyum?			✓
Yazacağım kitle için yazabiliyor muyum?			✓
Fikirlerimi, okuyuculara yeterince açık bir şekilde ortaya koyabiliyor muyum?			✓
Fikirlerimi düzenli bir şekilde ifade edebiliyor muyum?			✓
Konu dışına çıkmadan yazabiliyor muyum?			✓
Dili ilginç bir şekilde kullanabiliyor muyum?			✓
Yazdıklarımı dikkatlice gözden geçiriyor muyum?			✓
Tekrar okuyup dil bilgisi ve imlayı gözden geçiriyor muyum?			✓
Yazdıklarımı kendi kendime dinlemek için sesli okuyor muyum?			✓
Mümkün olduğu kadar temizliğe önem vererek son yazımı gerçekleştiriyor muyum?			✓
Yazdıklarım tatmin edici mi?			✓
Toplam	0	0	12
Öğrencilerin Yüzdelik (%) Başarı Puanı	12/36×100= % 33		

Tablo 42’de öğrencilerin yazmada kendini değerlendirme formu ve puanlamaları verilmiştir. Bu tabloya bakıldığında öğrencilerin yazma becerisi bakımından kendilerine % 20’lik bir başarı puanı vermiş oldukları görülmektedir.

Tablo 42’den elde edilen bulgulara göre, başarı puanlarına bakıldığında öğrencilerin yazma bakımından kendilerini yeterli görmedikleri yorumuna ulaşılır. Çünkü öğrenciler tüm kriterlere göre kendilerine “1 (nadiren)” puan vermiştir.

4.2.1.2. Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu

Öğrencilere ön işlemler kısmında analitik yazı değerlendirme formu uygulanmıştır. Uygulanan bu form ve bu formun değerlendirilmesi sonucu elde edilen sayısal değerler Tablo 43, Tablo 44 ve Tablo 45’te verilmeye çalışılmıştır.

D’nin analitik yazı değerlendirme formu Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. D’nin Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik		✓		
Organizasyon		✓		
İçeriğin geliştirilmesi		✓		
Kelime seçimi		✓		
Tarz		✓		
Cümle yapısı	✓			
Dilin kullanımı	✓			
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)		✓		
Heceleme		✓		
Okunaklılık		✓		
Toplam	2 Puan	16 Puan	0	0
D’nin Toplam Puanı/ Toplam Puan		18/ 40		
D’nin Yüzdeler (%) Başarı Puanı		% 45		

Tablo 43’te D’nin yazım özellikleri bakımından değerlendirilmesi verilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda D % 45’lik bir başarı puanı elde etmiştir. Öğrencinin cümle yapısı ve dilin kullanımı bakımından yetersiz düzeyde olduğu ve diğer yazım özellikleri bakımından ise normal düzeyde olduğu tabloda görülmektedir.

Ön işlemler kısmında öğrencinin yazdığı yazı analitik yazı değerlendirme formuna göre değerlendirildiğinde % 45’lik bir başarı puanı ortaya çıkmıştır. Bu puanı düşündüğümüzde öğrencinin yazım özellikleri bakımından yeterli düzeyde sonucuna

ulaşılır. Ayrıca D'nin cümle yapısı ve dilin kullanımı açısından geliştirilmeye ihtiyacı olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Bunun yanında diğer yazım özellikleri bakımından da D'nin çok iyi düzeyde olmadığı yargısına varılabilir.

E'nin analitik yazı değerlendirme formu Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. E'nin Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik	✓			
Organizasyon		✓		
İçeriğin geliştirilmesi	✓			
Kelime seçimi		✓		
Tarz		✓		
Cümle yapısı	✓			
Dilin kullanımı	✓			
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)		✓		
Heceleme		✓		
Okunaklılık		✓		
Toplam	4 Puan	12 Puan	0	0
E'nin Toplam Puanı/ Toplam Puan			16/ 40	
E'nin Yüzdellik (%) Başarı Puanı			% 40	

Tablo 44'te E'nin yazım özellikleri bakımından değerlendirilmesi verilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda E % 40'lık bir başarı puanı elde etmiştir. Öğrencinin içerik, içeriğin geliştirilmesi, cümle yapısı ve dilin kullanımı bakımından yetersiz düzeyde olduğu; diğer yazım özellikleri bakımından ise normal düzeyde olduğu tabloda görülmektedir.

E'nin analitik yazı değerlendirme formuna göre aldığı % 40'lık başarı puanı düşünüldüğünde yazım özellikleri bakımından yeterli düzeyde olmadığı yorumuna ulaşabiliriz. Araştırma sürecinde yapılan gözlemler ve ön işlemlerde öğrencinin yazdığı yazının değerlendirilmesi sonucunda, E'nin cümle kurma, dili kullanma, içerik oluşturma ve içeriğin geliştirmesi bakımından yetersiz düzeyde sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Tablo 44'te ki bulgulardan da görülmektedir. Sonuç olarak E'nin yazım özellikleri bakımından istenen düzeyde olmadığı yorumuna ulaşılır.

N'nin analitik yazı değerlendirme formu Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. N'nin Analitik Yazı Değerlendirme Ön Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik		✓		
Organizasyon	✓			
İçeriğin geliştirilmesi	✓			
Kelime seçimi	✓			
Tarz	✓			
Cümle yapısı	✓			
Dilin kullanımı	✓			
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)		✓		
Heceleme	✓			
Okunaklılık	✓			
Toplam	8 Puan	4 Puan	0	0
N'nin Toplam Puanı/ Toplam Puan			12/ 40	
N'nin Yüzdelerik (%) Başarı Puanı			% 30	

Tablo 45'te E'nin yazım özellikleri bakımından değerlendirilmesi verilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda D % 30'luk bir başarı puanı elde etmiştir. Öğrencinin içerik ve mekanik bakımından normal düzeyde olduğu; ancak diğer yazım özellikleri bakımından yetersiz olduğu ilgili tabloda görülmektedir.

N'nin analitik yazı değerlendirme formuna göre aldığı % 30'luk başarı puanı düşünüldüğünde N'nin yazım özellikleri bakımından yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşabilir. Bu durumda öğrencinin yazım özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak tablolardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tümünün yazım özellikleri bakımından geliştirilmeye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.1.3. Yazma Kazanımları Ön Kontrol Listesi

Araştırmacı tarafından öğrencilerin değerlendirilmesi amacıyla, MEB kaynaklı ilköğretim ikinci sınıf Türkçe Dersi yazma öğrenme alanı ile ilgili olan kazanımlardan yararlanılarak bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Gözlemler ve ön işlemlerdeki diğer değerlendirmelerden de yararlanılarak kontrol listesine göre öğrenciler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazma kazanımları ön kontrol listesine göre değerlendirilmeleri Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin Yazma Kazanımları Ön Kontrol Listesi

Kazanımlar	D			E			N		
	Var 2 p.	Kismen 1 p.	Yok 0 p.	Var 2 p.	Kismen 1 p.	Yok 0 p.	Var 2 p.	Kismen 1 p.	Yok 0 p.
A. Yazma Kurallarını Uygulama									
1. Yazmak için hazırlık yapar.	+			+			+		
2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	+				+			+	
3. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.		+	+					+	
4. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.		+			+			+	
5. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.			+		+				+
6. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.		+			+				+
7. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.		+			+				+
8. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.		+			+				+
9. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.		+	+					+	
10. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.			+			+			+
11. Yazma konusunu belirler			+		+			+	
B. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme									
1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.		+			+			+	
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.			+			+			+
3. Yazısına uygun başlık belirler.	+			+				+	
4. Olayları, oluş sırasına göre yazar.		+			+			+	
5. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			+			+			+
6. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.			+			+			+
7. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.		+				+			+
8. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		+				+			+
9. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.		+				+			+
10. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.		+				+			+
11. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.	+				+			+	
12. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.	+				+			+	
13. Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar.			+			+			+
14. Sorular yazar.		+			+				+
15. Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.			+			+			+
16. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.			+			+			+
C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma									
1. Günlük, anı vb. yazar.		+			+			+	
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.			+			+			+
3. Mektup yazar.			+			+			+
4. Hikâye yazar.		+			+				+
5. Yazılarında betimlemeler yapar.			+			+			+
6. İş birliği yaparak yazar.			+			+			+
7. Dikte etme çalışmalarına katılır.	+			+				+	
8. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur.	+			+				+	
9. Şiir yazar.		+			+			+	
10. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.	+			+			+		
Toplam	12	15	0	10	14	0	4	14	0
Öğrencinin Aldığı Toplam Puan/ Genel Toplam	27/74			24/74			18/74		
Öğrencilerin Yüzdelik (%) Başarı Puanı	% 36			% 32			% 24		

Yapılan araştırma kazanım merkezli planlandığı için öğrencilerin kazanımlar açısından değerlendirilmesinin sonuçları Tablo 46'da verilmiştir. Değerlendirme sonucunda D % 29, E:% 32 ve N: % 24'lük başarı puanı elde etmiştir. Bu durumda öğrencilerin yazma alanı ile ilgili kazanımların büyük kısmına "kısmen" sahip oldukları veya hiç sahip olamadıkları görülmektedir.

Tablo 46'dan elde edilen bilgilere göre, öğrencilerin genel olarak, anlamlı ve kurallı cümleler yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazarken sözlüğe başvurma, yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanma, yazılarında günlük hayattan örnekler verme, yazılarında destekleyici ve açıklayıcı örneklere yer verme, karşılaştırmalar yapma, izlenim ve deneyimlere dayalı yazılar yazma, sorular yazma, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklama, 5N 1K öğelerine yer verme, çeşitli tür ve tekniklerde yazı yazma bakımından eksikliklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu eksiklikler ön işlemler ve gözlemler sonucunda ortaya çıkmış olup, kontrol listesine yansıtılmıştır. Buna göre öğrencilerin kazanımlar açısından yeterli düzeyde olmadıkları yorumu yapılabilir.

4.2.1.4. Yazı Örneği Değerlendirme Ön Ölçeği

Ön işlemler kısmında öğrencilere yazı örneği değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, Kuzbik'ten (1996) uyarlayan Akyol'dan (2008: 298) alınmış olup üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin yazı değerlendirme ön ölçekleri Tablo 47'de verilmiş olup öğrencilerin kod harfleri (D, E ve N) kullanılarak ölçekte belirtilmiştir.

Tablo 47. Öğrencilerin Yazı Örneği Değerlendirme Ön Ölçekleri

5 Puan		3 Puan		1Puan	
1. Giriş, gelişme ve sonuç açıktır.	D E	11.Giriş, gelişme ve sonuç çok açık olmasa da belirlenmiştir.	N	21.Giriş, gelişme ve sonuç muğlaktır.	
2. Karakterlerin ele alınışı oldukça iyidir	D E	12.Karakterlerin ele alınışı tatmin edici düzeydedir.	E N	22.Karakterlerin ele alınışı çok zayıftır.	
3. Sahne oldukça iyi tanımlanmıştır.	D E	13.Sahne vasat bir şekilde tanımlanmaktadır.	N	23.Sahne hiç tanımlanmamıştır.	
4.Olaylar zinciri oldukça iyi geliştirilmiştir.	D E	14.Olaylar zinciri orta düzeyde geliştirilmiştir.	N	24.Olaylar zinciri geliştirilememiştir.	
5. Farklı cümle yapılarına yer verilmiştir.		15.Farklı cümle yapılarına vasat düzeyde yer verilmektedir.	D E N	25.Farklı cümle yapılarına yok denecek kadar az yer verilmiştir.	
6.Kelimeler doğru ve uygun şekilde hecelenmiştir.	D E	16.Kelimelerin çoğu doğru hecelenmiştir.	N	26.Kelimeler nadiren doğru hecelenmiştir.	
7.Kelimelerinde farklı heceleri kullanmıştır.	D E	17.Kelimelerinde farklı heceleri kısmen kullanmıştır.	N	27.Kelimelerinde farklı heceleri nadiren kullanmıştır.	
8.Büyük harflerin kullanımı tutarlı ve uygundur.	D E	18.Büyük harflerin kullanımı kısmen tutarlı ve uygundur.	N	28.Büyük harflerin kullanımı tutarlı ve uygun değildir.	
9.Noktalama işaretlerinin kullanımı oldukça uygundur.	D E	19.Noktalama işaretlerinin kullanımı orta düzeydedir.	N	29.Noktalama işaretlerinin kullanımı uygun değildir.	
- 10. Son yazım temiz ve okunaklıdır.	- -	20.Son yazım kısmen temiz ve okunaklıdır.	- -	30.Son yazım temiz ve okunaklı değildir.	
D'nin Yüzdelik Başarı Puanı: 26/45×100= %57		E'nin Yüzdelik Başarı Puanı: 24/45×100 = % 53		N'nin Yüzdelik Başarı Puanı: 10/45×100 = % 22	

Öğrencilerin yazı örneği değerlendirme ön ölçeği ve değerlendirme sonuçları ilgili tablo 47'de verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında D'nin % 57'lik, E'nin % 53'lük ve N'nin % 22'lik başarı puanına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin saf yazımları elde edilmeye çalışıldığından son yazım yaptırılmamıştır. Bu nedenle ölçeğin 10. 20. ve 30. kriterleri değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 47'ye bakıldığında D ile E'nin birbirlerine yakın bir performans gösterdiği ve N'nin ise daha geri planda kaldığı söylenebilir. Öğrencilerin genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini açık olarak gösterebilme; olaylar zinciri oluşturabilme, sahne tanımlayabilme, farklı cümleler kullanabilme, heceleme, farklı heceleri kullanabilme ve büyük harf kullanımı ile ilgili "orta (3) ya da kötü (1)" düzeyde oldukları görülmektedir. Bu ölçeğe göre öğrencilerden hiçbiri tam puan alamamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma becerilerinin iyileştirilmeye ihtiyacı olduğu yorumuna ulaşılmıştır.

4.2.1.5. Bütüncül Yazı Değerlendirme Ön Formu

Ön işlemler kısmında öğrencilere bütüncül yazı değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu form öğrencilerin yazma konusunda ne düzeyde olduklarını belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin bütüncül yazı değerlendirme formuna göre değerlendirilmeleri Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Öğrencilerin Bütüncül Yazı Değerlendirme Ön Formu

Puan	Öğrencilerin Bulunduğu Düzey	Açıklamalar
4		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı gayet açık ve iyi organize edilmiştir. • Öğrenci amacının ve kimin için yazdığının farkındadır. • Yazı orijinal detaylarla daha kapsamlı hale getirilmiştir. • Öğrenci dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmış ve kelime seçimini iyi yapmıştır • Konu uygun bir şekilde ifade edildikten sonra ana fikir çerçevesinde etkili bir şekilde geliştirilmiştir.
3		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı tutarlı, organizeli ve kapsamlıdır. • Öğrenci heceleme ve dili kullanma becerilerine sahiptir. • Farklı kelimeler kullanabilmektedir. • Konuyu belirleyip ana fikir etrafında kısmen geliştirebilmektedir.
2	E ve D	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı konu etrafında fakat gerektiği kadar geliştirilememiştir. • İyi organize edilmemiştir. • Hecelemede ve dilin kullanımında yanlışlıklar vardır. • Kelime kullanımı sınırlı ve zayıftır. • Konu belirli fakat ana fikri destekleyen detaylar ve örnekler yetersizdir.
1	N	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı kafa karıştırıcı ve tutarsızdır. • Hecelemede ve dilin kullanımında yanlışlıklar vardır. • Kelime kullanımı çok sınırlı ve yanlıştır. • Konu belirlemiş fakat hiçbir şekilde açıklanıp örneklendirilmemiştir.
Değerlendirilmez		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı okunaklı değildir. • Boş kağıt verilmiştir. • Yazı konuyla tutarlı değildir. • Konu ve belirli bir ana fikir yoktur.

Tabloya bakıldığında D ile E 2 puan alarak: kelime kullanımı, ana fikir, konu ve dilin kullanımı ile ilgili becerilere % 50 düzeyinde sahip olduğu ortaya çıkmıştır. N ise 1 puan alarak yazma bakımından % 25’lik bir başarı göstermiştir.

Tablodan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin “yazıyı konu etrafında geliştirme, organize etme, heceleme, dilin kullanımı, kelime kullanımı, ana fikri destekleme, yazının tutarlılığını sağlama” gibi yazma unsurları bakımından yetersiz oldukları yorumu yapılabilir.

4.2.1.6. Yazma Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi

Bütün yapılan işlemler ve gözlemler göz önünde bulundurularak öğrencilerin hangi yazma aşamasında olduğu yazma süreci becerileri kontrol listesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlemler sonucunda öğrencilerin sahip olduğu gözlenen beceriler + (artı), sahip olmadığı gözlenen beceriler – (eksi) işareti kullanılarak belirtilmiştir. Yazma süreci aşamaları kontrol listesine göre öğrencilerin değerlendirilmeleri Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Öğrencilerin Yazma Süreci Aşamaları Ön Kontrol Listesi

	D	E	N
1.Başlangıç aşaması			
Konu belirlenmemiş, organizasyon ve detay yok veya yok denecek kadar	-	-	+
Öğrenci hedef kitlenin farkında değil ve yazma süreci hakkında fikri yok.	-	-	+
Yazı fiziksel olarak çok düzensiz olduğu için okunabilir değil ve bundan dolayı mesaj anlaşılmıyor.	-	-	+
2.Gelişim Aşaması	-	-	-
Konuyu geliştirme ve bir plan dahilinde sunma becerisi kazanılmaya başlanmıştır.	+	+	-
Hedef kitle yazım sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır.	+	+	-
Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır.	+	+	-
Yazım hataları mesajın algılanmasını güçleştiriyor.	+	+	-
3.Yoğunlaşma Aşaması	-	-	-
Konuyu geliştirme yetersiz olsa bile konu açıkça belirlenmiştir. Fikirlerin yetersizliğine rağmen yazım planı açık ve anlaşılır.	-	-	-
Yazım süreci ve hedef kitlenin ne olduğu düşüncesi yerleşmeye başlamıştır.	-	-	-
Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği minimum düzeydedir.	-	-	-
Yazım hataları iletişim akışını sekteye uğrattırıyor.	-	-	-
4.Deneyim Aşaması	-	-	-
Konu açıkça belirlenmiştir. Bazı sorunlara rağmen detaylandırma yapılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak belirlenmiştir.	-	-	-
Hedef kitle belirlenmiştir.	-	-	-
Farklı cümle yapılarına yer verilmektedir.	-	-	-
Yazım hataları iletişimi olumsuz yönde etkilememektedir.	-	-	-
5.Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması	-	-	-
Konu açıkça belirlenmiştir.	-	-	-
Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir.	-	-	-
Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır.	-	-	-
Dil etkili bir biçimde kullanılmıştır.	-	-	-
Yorumlamalara yer verilmiştir.	-	-	-
Değişik örneklendirmeler yapılmıştır.	-	-	-
Yazım hataları en aza inmiş ve iletişimi engellememektedir.	-	-	-

Tablo 49'daki kontrol listesine bakıldığında artıların (+) yoğunlaştığı bölümler öğrencilerin hangi yazma aşamasında olduğu göstermektedir. Buna göre D ile E'nin "gelişim aşamasında", N'nin ise "başlangıç aşamasında" olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama süreci aşamaları kontrol listesinde elde edilen sonuçlar ön işlemlerdeki diğer değerlendirmelerle paralellik göstermektedir. D ve E, basit kelimelerle basit cümleler kurabilmekte, hedef kitlenin farkında, konuyu geliştirme ve sunma becerilerini kısmen kazanmış oldukları ifade edilebilir. N'nin ise yazısı değerlendirildiğinde düzensiz, okunaklı değil, mesaj anlaşılmıyor, konu belirlenmemiş, organizasyonun ve detayın olmadığı söylenebilir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili durumları başka bir şekilde ifade edilirse "yazım hataları anlamı sekteye uğratmakta, giriş-gelişme-sonuç bölümleri belirtme becerisi kazanılmamış, dili etkili kullanma becerisi yetersiz, konu açıkça belirtilmemiş, organizasyon ve yorumlama yetersiz, kelime ve cümle çeşitliliğinin sınırlı" olduğu görülmektedir. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinden üst düzey cümleler beklemek doğru değildir. Ancak yazma sürecinde öğrencinin düşünerek yazması ve yavaş yavaş üst düzey düşünme süreçlerine doğru ilerlemesi bu araştırmanın amaçlarındandır. Bununla birlikte öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanmalarının yanında neden kullandıklarının da farkına varmaları amaçlanmıştır.

4.2.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Aksiyon Süreci

Öğrencilere etkili bir yazılı anlatım kavuşturabilmek amacıyla "Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı" kullanılmıştır. Her çalışmayı da değerlendirebilmek amacıyla "Yazı Değerlendirme Ölçeği" ile "Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek ve kontrol listesindeki kriterlere sayısal değerler vererek verilerin yorumlanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

4.2.2.1. Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi

Öğrencilere uygulanan "yazma süreci becerileri kontrol listesi" bölümlere ayrılarak; yazım öncesi, taslak yazım aşaması, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım; her öğrencinin aşamalara göre gelişimi ayrıntılı biçimde başlıklar halinde verilmeye çalışılmıştır. Her tablonun ardından ilgili yorumlara yer verilmiştir. Tablolarda "1:nadiren, 2: bazen ve 3: genellikle" anlamına gelmektedir.

4.2.2.1.1. D'nin Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesine Göre Gelişimi

D yazma süreci becerileri kontrol listesinde yer alan “yazım öncesi, taslak yazım aşaması, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım” aşamalarına göre değerlendirilmeye çalışılmış ve bu değerlendirmeler tablolar kullanılarak sunulmuştur. Kontrol listesinde yer alan “genellikle, bazen ve nadiren” ifadelerine sırasıyla “3, 2 ve 1 puan” verilerek verilerin yorumlanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

D'nin araştırma süresince “yazım öncesi” aşamasındaki gelişimi Tablo 50'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 50. D'nin Çalışma Süresince Yazım Öncesi Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Bağımsız olarak yazmaya başlar	Farklı konuları seçer	Farklı amaçlar için yazar	Farklı hedef kitleleri için yazar	Amacına ve hedef kitesine uygun format seçebilir	Toplam (15 Puan)
1. Çalışma	2	2	1	1	1	7
2. Çalışma	2	1	1	1	1	6
3. Çalışma	2	1	1	1	1	6
4. Çalışma	2	2	1	1	1	7
5. Çalışma	1	1	1	2	1	6
6. Çalışma	2	2	2	1	1	8
7. Çalışma	1	2	1	1	1	6
8. Çalışma	2	2	1	2	1	8
9. Çalışma	3	3	2	1	1	10
10. Çalışma	3	3	2	1	1	10
11. Çalışma	3	3	2	1	1	10
12. Çalışma	3	2	2	2	1	10
13. Çalışma	3	2	2	2	2	11
14. Çalışma	3	3	2	2	1	11
15. Çalışma	3	3	2	2	2	12
16. Çalışma	3	3	3	2	2	13
17. Çalışma	3	3	3	2	2	13
18. Çalışma	3	3	2	2	3	13
19. Çalışma	3	3	3	2	2	13
20. Çalışma	3	3	3	3	2	14

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Tablo 50'ye bakıldığında D'nin yazım öncesi yazma aşamasında ilk çalışmada toplam 7 puan aldığı ve son çalışmada bu puanın 14 olduğu görülmektedir. Çalışmalar ilerledikçe öğrencinin aldığı puanlarda da artış olduğu Tablo 50'de görülmektedir.

Toplamda öğrencinin alması gereken en yüksek puanın 15 olduğu düşünüldüğünde, öğrencinin 14 puan alarak iyi bir başarı gösterdiği söylenebilir. Böylece yapılan çalışmaların, öğrencinin yazım öncesi sahip olması gereken becerileri geliştirdiği yorumu yapılabilir. D'nin en yavaş gelişim gösterdiği yazım öncesi becerileri şunlardır: "Farklı hedef kitleleri için yazar." ve "Amacına ve hedef kitlesine uygun format seçebilir.". Ayrıca bağımsız olarak yazmaya başlama konusunda da öğrencinin daha iyi bir gelişim gösterdiği söylenebilir.

D'nin araştırma süresince "taslak yazım" aşamasındaki gelişimi Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51. D'nin Çalışma Süresince Taslak Yazım Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Yeni kelimeleri kullanmaya çalışır.	Fikirlerini cümleler halinde ifade eder.	Yeni bilgi ile tecrübesini birleştirir.	Fikirleri ilginç ve mantıklı şekilde düzenler.	Tanımlayıcı kelimeleri, anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir.	Toplam (15 Puan)
1. Çalışma	2	2	1	1	1	7
2. Çalışma	2	2	1	1	1	7
3. Çalışma	1	2	1	1	1	6
4. Çalışma	2	2	1	1	1	7
5. Çalışma	1	2	1	1	1	6
6. Çalışma	2	2	2	1	1	8
7. Çalışma	2	2	2	1	1	8
8. Çalışma	1	2	1	1	1	6
9. Çalışma	1	2	1	1	1	6
10. Çalışma	1	2	1	1	1	6
11. Çalışma	1	2	1	1	1	6
12. Çalışma	2	1	2	2	1	7
13. Çalışma	2	2	1	2	1	8
14. Çalışma	2	3	1	2	1	9
15. Çalışma	2	3	2	2	2	11
16. Çalışma	2	3	2	2	2	11
17. Çalışma	2	3	2	3	2	12
18. Çalışma	3	3	2	3	3	14
19. Çalışma	2	3	2	2	2	11
20. Çalışma	3	3	3	2	2	13

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Tablo 51'e bakıldığında taslak yazma bakımından D'nin ilk 13 çalışmaya kadar çok büyük ilerleme kaydettiği söylenemez. Ancak daha sonraki çalışmalarda öğrencinin aldığı puanların yükseldiği görülmektedir. D'nin bu yazım aşamasında ilk çalışmada aldığı puan 7 iken, çalışmanın sonunda aldığı bu puan 13'e kadar yükselmiştir.

Öğrencinin taslak yazım aşamasıyla ilgili 7 puanlık bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılır. Bunun yanında tablo incelendiğinde D'nin taslak yazım aşamasında "Tanımlayıcı kelimeleri, anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir." becerisi konusunda diğer becerilere nazaran daha yavaş bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. D'nin fikirlerini cümle halinde ifade etme konusunda ise diğer becerilere göre daha iyi bir gelişim gösterdiği söylenebilir.

D'nin araştırma süresince "gözden geçirme redakte etme" aşamasındaki gelişimi Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. D'nin Çalışma Süresince Gözden Geçirme Redakte Etme Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Anlam ve anlaşılabilirlik açısından tekrar okur.	Büyük harflerin kullanımını kontrol için tekrar okur.	Noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol için okur	Redaksiyon sırasında başkalarının önerilerini dikkate alır.	Örnekler ve detaylarla yazıyı zenginleştirir.	Gereksiz bilgileri çıkarır.	Toplam (18 Puan)
1. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
2. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
3. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
4. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
5. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
6. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
7. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
8. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
9. Çalışma	2	2	1	2	1	2	10
10. Çalışma	2	2	1	2	1	2	10
11. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
12. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
13. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
14. Çalışma	3	3	2	2	1	1	12
15. Çalışma	2	3	3	2	1	2	13
16. Çalışma	2	3	3	3	2	1	14
17. Çalışma	2	3	3	3	1	1	13
18. Çalışma	2	3	3	3	1	1	13
19. Çalışma	3	3	3	3	1	2	15
20. Çalışma	3	3	3	3	1	2	15

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Tablo 52 incelendiğinde öğrencinin çalışmanın başlangıcında sabit bir başarı grafiği çizdiği görülmektedir; ancak çalışmanın sonlarına doğru öğrenci daha başarılı bir grafik çizmiştir. D birinci çalışmada toplam 8 puan alırken son çalışmada puanını 15'e kadar yükseltmiştir.

Tablo 52'den elde edilen bilgilere göre öğrenci 7 puanlık bir başarı göstermiştir. D'nin gözden geçirme ve redakte etme aşamasındaki en yavaş gelişiminin "Örnekler ve detaylarla yazıyı zenginleştirir." ve "Gereksiz bilgileri çıkarır." becerilerinde olduğu tabloda görülmektedir. Sonuç itibarıyla D çalışmaları süresince bu aşamada gelişme göstermiş ve başarılı olmuştur, yorumu yapılabilir.

D'nin araştırma sürecinde "yayımlama ve paylaşım" aşamasına göre gelişimi Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. D'nin Çalışma Süresince Yayımlama ve Paylaşım Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Son yazımı okunaklı ve temiz yazar	Yazısının etkililiğini değerlendirir	Okuma, sunum veya diğer yollarla yazdıklarını paylaşmaya isteklidir	Toplam (9 Puan)
1. Çalışma	2	2	1	5
2. Çalışma	2	2	1	5
3. Çalışma	2	2	1	5
4. Çalışma	2	2	1	5
5. Çalışma	2	2	1	5
6. Çalışma	2	2	2	6
7. Çalışma	2	2	1	5
8. Çalışma	2	2	1	5
9. Çalışma	2	2	2	6
10. Çalışma	2	2	2	6
11. Çalışma	2	2	2	6
12. Çalışma	3	3	2	8
13. Çalışma	3	2	2	7
14. Çalışma	3	3	3	9
15. Çalışma	3	2	3	8
16. Çalışma	3	3	3	9
17. Çalışma	3	3	3	9
18. Çalışma	3	3	3	9
19. Çalışma	3	3	3	9
20. Çalışma	3	3	3	9

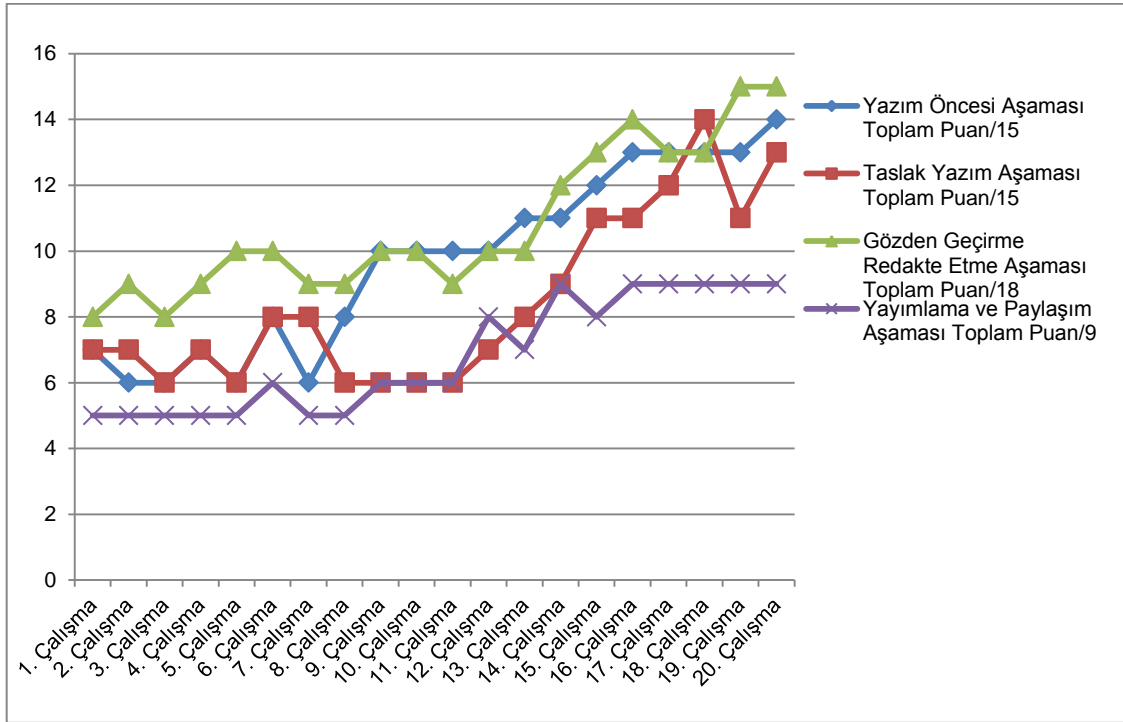
(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

D'nin çalışmalar süresince yayımlama ve paylaşım aşamasına göre gelişimi Tablo 53'te verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencinin ilk çalışmadan son çalışmaya doğru aldığı puanların olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

Tablo 53'te verilen bilgilere göre, D çalışmanın başında 5 puan ve çalışmanın sonunda 9 puan alarak "yayımlama ve paylaşım" aşamasına göre 4 puanlık bir ilerleme kaydetmiştir. Çalışmanın ilk aşamalarında yazdığını herhangi bir şekilde sunmak istemeyen öğrenci, çalışmanın sonlarına doğru yazdıklarını paylaşma konusunda daha istekli davrandığı gözlenmiştir. Bu durum tablodaki bulgulara da yansımıştır.

D'nin "yazım öncesi, taslak yazım, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım" aşamalarında aldığı toplam puanlar kullanılarak Grafik 13'te daha somut biçimde gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafik 13. D'nin Yazma Süreci Aşamalarına Göre Gelişimi



Öğrencinin yayımlama ve paylaşım aşamasına göre gelişimi Grafik 13'te daha somut bir biçimde verilmeye çalışılmıştır. Yazma süreci ile ilgili tüm aşamaların gelişim çizgisi grafikte görülmektedir.

Öğrencinin bütün yazma aşamalarındaki gelişimi Grafik 13'e yansımış olup başarılı sonuçlar elde ettiği söylenebilir. Bu durumda genel olarak bir değerlendirme yapılırsa öğrencinin çalışma sürecinde başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Yani yapılan yazma çalışmalarının olumlu sonuç verdiği yargısına ulaşılabilir.

4.2.2.1.2. E'nin Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesine Göre Gelişimi

E'nin yazma süreci becerileri kontrol listesinde yer alan “yazım öncesi, taslak yazım aşaması, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım” aşamalarına göre gelişimi tablolar halinde verilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencinin yazısının yazma sürecinde ne yönde değiştiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

E'nin araştırma sürecinde “Yazım Öncesi” aşamasına göre gelişimi Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. E'nin Çalışma Süresince Yazım Öncesi Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Bağımsız olarak yazmaya başlar.	Farklı konuları seçer.	Farklı amaçlar için yazar.	Farklı hedef kitleleri için yazar.	Amacına ve hedef kitlesine uygun format seçebilir.	Toplam (15 Puan)
1. Çalışma	1	2	1	1	1	6
2. Çalışma	1	1	1	1	1	5
3. Çalışma	2	2	1	1	1	7
4. Çalışma	1	1	2	1	1	6
5. Çalışma	2	2	1	1	1	7
6. Çalışma	2	2	2	1	1	8
7. Çalışma	2	1	1	1	2	7
8. Çalışma	2	2	1	2	1	8
9. Çalışma	2	2	2	1	1	8
10. Çalışma	3	3	2	1	1	10
11. Çalışma	2	2	2	1	1	8
12. Çalışma	2	3	2	1	1	10
13. Çalışma	3	2	2	2	2	11
14. Çalışma	3	3	2	3	1	12
15. Çalışma	3	2	2	2	2	11
16. Çalışma	3	3	2	2	2	12
17. Çalışma	3	2	2	2	2	11
18. Çalışma	3	2	2	2	2	11
19. Çalışma	3	3	2	3	2	13
20. Çalışma	3	3	2	3	2	13

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

E'nin yazım öncesi aşamasına göre gelişimi Tablo 54’te verilmeye çalışılmıştır. İlgili tabloya bakıldığında yazım öncesi aşamasında, E'nin ilk çalışmada toplam 7 puan ve son çalışmada 13 puan aldığı görülmektedir. Tablodaki sayısal değerler incelendiğinde öğrencinin hangi becerilerde ne derece ilerleme kaydettiği görülebilmektedir.

Tablo 54’e bakıldığında öğrenci çalışma sürecinde 6 puanlık bir artış yakalamıştır. Bu durumda yapılan çalışmanın E'nin yazım öncesi sahip olması gereken becerileri geliştirdiği söylenebilir. Öğrencinin en yavaş gelişim gösterdiği yazım öncesi becerilerinin

“Farklı hedef kitleleri için yazar.” ve “Amacına ve hedef kitlesine uygun format seçebilir.” olduğu görülmektedir.

E'nin araştırma sürecinde “taslak yazım” aşamasına göre gelişimi Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. E'nin Çalışma Süresince Taslak Yazım Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Yeni kelimeleri kullanmaya çalışır.	Fikirlerini cümleler halinde ifade eder.	Yeni bilgi ile tecrübesini birleştirir.	Fikirleri ilginç ve mantıklı şekilde düzenler.	Tanımlayıcı kelimeleri, anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir.	Toplam (15 Puan)
1. Çalışma	1	2	1	1	1	6
2. Çalışma	1	2	1	1	1	6
3. Çalışma	2	2	1	1	1	7
4. Çalışma	2	2	1	1	1	7
5. Çalışma	1	2	1	1	1	6
6. Çalışma	2	2	2	1	1	8
7. Çalışma	2	2	2	1	1	8
8. Çalışma	1	2	1	1	1	6
9. Çalışma	2	2	1	1	1	7
10. Çalışma	1	2	1	1	1	6
11. Çalışma	2	2	1	1	1	7
12. Çalışma	2	2	1	1	1	7
13. Çalışma	3	2	1	2	1	9
14. Çalışma	2	3	1	1	2	9
15. Çalışma	2	3	1	2	1	9
16. Çalışma	2	3	2	1	1	9
17. Çalışma	2	3	3	2	1	11
18. Çalışma	3	3	2	2	3	13
19. Çalışma	2	3	2	2	2	11
20. Çalışma	3	3	3	2	2	13

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Öğrencinin taslak yazım aşamasına göre gelişimi sayısal değerler yardımıyla Tablo 55'te verilmeye çalışılmıştır. E ilk çalışmada 6 puan ve son çalışmada 13 puan alarak, 7 puanlık bir başarı göstermiştir.

E taslak yazım aşamasında genel olarak yavaş bir ilerleme gösterse de çalışmanın sonlarına doğru daha hızlı bir ilerleme kaydetmiştir. E'nin bu aşamada en yavaş gelişim gösterdiği beceriler şunlardır: “Tanımlayıcı kelimeleri, anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir.” ile “Fikirleri ilginç ve mantıklı şekilde düzenler.”. Sonuç itibarıyla öğrenci çalışmalar boyunca taslak yazma becerileri bakımından gelişme göstermiştir.

E'nin araştırma süresince “gözden geçirme redakte etme” aşamasındaki gelişimi Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. E'nin Çalışma Süresince Gözden Geçirme Redakte Etme Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Anlam ve anlaşılabilirlik açısından tekrar okur.	Büyük harflerin kullanımını kontrol için tekrar okur.	Noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol için okur.	Redaksiyon sırasında başkalarının önerilerini dikkate alır.	Örnekler ve detaylarla yazıyı zenginleştirir.	Gereksiz bilgileri çıkarır.	Toplam (18 Puan)
1. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
2. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
3. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
4. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
5. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
6. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
7. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
8. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
9. Çalışma	2	2	2	1	2	2	11
10. Çalışma	2	2	1	2	1	2	10
11. Çalışma	2	2	1	2	1	1	9
12. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
13. Çalışma	3	2	2	2	1	1	11
14. Çalışma	3	3	2	3	1	1	13
15. Çalışma	2	3	3	2	1	2	13
16. Çalışma	2	3	3	2	2	2	14
17. Çalışma	2	3	3	3	1	2	14
18. Çalışma	2	3	3	3	1	1	13
19. Çalışma	3	3	3	3	1	2	15
20. Çalışma	3	3	3	3	1	2	15

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Öğrencinin gözden geçirme redakte etme aşamasına göre gelişimi sayısal değerler yardımıyla Tablo 55’te verilmeye çalışılmıştır. E ilk çalışmada 7 puan ve son çalışmada 15 puan alarak, 8 puanlık başarı göstermiştir.

Tablo 55’teki bulgulardan hareketle öğrencinin bu aşamada aldığı puanlar zaman zaman artma ve azalma göstermiştir. Bu durumda öğrencinin dalgalı bir başarı grafiği çizdiği söylenebilir. İlk ve son çalışma arasında 8 puanlık bir fark olması, yapılan çalışmaların öğrencinin gözden geçirme redakte etme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Gözden geçirme redakte etme aşamasında öğrencinin en yavaş gelişim gösterdiği beceriler şunlardır: “Örnekler ve detaylarla yazıyı zenginleştirir.”, “Gereksiz bilgileri çıkarır.”.

E'nin araştırma süresince “yayımlama ve paylaşım” aşamasındaki gelişimi Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. E'nin Çalışma Süresince Yayımlama ve Paylaşım Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Son yazımı okunaklı ve temiz yazar.	Yazısının etkililiğini değerlendirir.	Okuma, sunum veya diğer yollarla yazdıklarını paylaşmaya isteklidir.	Toplam (9 Puan)
1. Çalışma	2	2	1	5
2. Çalışma	2	2	1	5
3. Çalışma	2	2	1	5
4. Çalışma	2	2	1	5
5. Çalışma	2	2	1	5
6. Çalışma	2	2	2	6
7. Çalışma	2	2	1	5
8. Çalışma	2	2	1	5
9. Çalışma	2	2	3	7
10. Çalışma	3	3	3	9
11. Çalışma	2	2	3	7
12. Çalışma	2	2	3	7
13. Çalışma	3	3	3	9
14. Çalışma	3	2	3	8
15. Çalışma	3	3	3	9
16. Çalışma	3	3	3	9
17. Çalışma	3	3	3	9
18. Çalışma	3	3	3	9
19. Çalışma	3	3	3	9
20. Çalışma	3	3	3	9

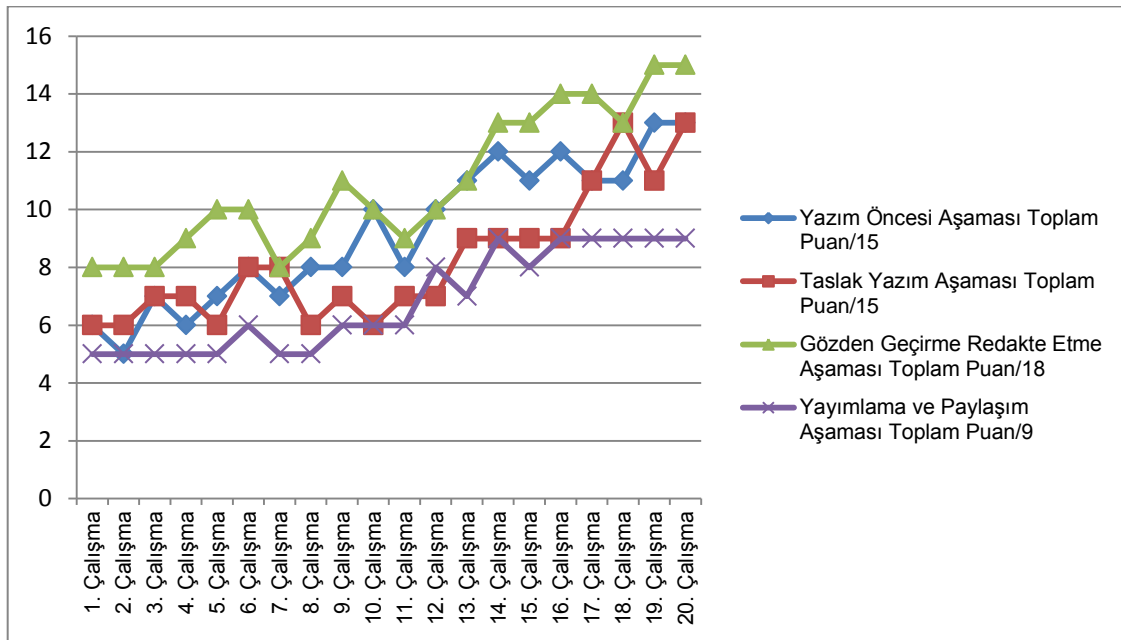
(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

E'nin çalışmalar süresince yayımlama ve paylaşım aşamasına göre gelişimi Tablo 57’de verilmiştir. Öğrencinin bu aşamaya göre gelişimi sayısal değerler yardımıyla verilmeye çalışılmıştır. E ilk çalışmada 5 puan ve son çalışmada ise puan almıştır.

Tablo 57’deki bulgulara bakıldığında E'nin çalışmalar süresince 4 puanlık bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Çalışmanın başlarında yazdığını paylaşmak istemeyen öğrenci çalışmanın sonlarına doğru yazdıklarını paylaşma konusunda daha istekli davrandığı gözlenmiştir.

E'nin “yazım öncesi, taslak yazım, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım” aşamalarında aldığı bütün puanlar kullanılarak Grafik 14’te sunulmaya çalışılmıştır.

Grafik 14. E'nin Yazma Süreci Aşamalarına Göre Gelişimi



E'nin yazma süreci becerileri kontrol listesi aşamalarında aldığı toplam puanların değişimi Grafik 14'te sunulmuştur. Bu grafiğe bakılarak öğrencinin yazma sürecinde nasıl bir gelişim izlediği hakkında fikir sahibi olunabilir.

E çalışmanın başlarında durgun bir başarı grafiği çizerken, çalışmanın sonlarına doğru daha hareketli ve başarılı bir grafik çizmiştir. Sonuç olarak E'nin yazma becerilerinin geliştiği yorumu yapılabilir. Bu grafiğin ortaya çıkmasında etkili olan unsurun da "sürece dayalı yazma yaklaşımı" olduğu ifade edilebilir. Çünkü kontrol listesinde verilen yazma süreci aşamaları ile sürece dayalı yazma yaklaşımının aşamaları ile birebir örtüşmektedir.

4.2.2.1.3. N'nin Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesine Göre Gelişimi

N'nin yazma süreci becerileri kontrol listesinde yer alan "yazım öncesi, taslak yazım aşaması, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım" aşamalarına göre gelişimi tablolar halinde verilmeye çalışılmıştır.

N'nin araştırma süresince "yazım öncesi" aşamasına göre gelişimi Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58. N'nin Çalışma Süresince Yazım Öncesi Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Bağımsız olarak yazmaya başlar.	Farklı konuları seçer.	Farklı amaçlar için yazar.	Farklı hedef kitleleri için yazar.	Amacına ve hedef kitesine uygun format seçebilir.	Toplam (15 Puan)
1. Çalışma	1	2	1	1	1	6
2. Çalışma	1	1	1	1	1	5
3. Çalışma	1	1	1	1	1	5
4. Çalışma	1	1	1	1	1	5
5. Çalışma	1	1	1	1	1	5
6. Çalışma	1	1	2	1	1	6
7. Çalışma	1	1	2	1	1	7
8. Çalışma	1	1	1	1	1	5
9. Çalışma	2	2	1	1	1	7
10. Çalışma	2	2	1	1	1	7
11. Çalışma	2	2	1	1	1	8
12. Çalışma	2	2	2	1	1	8
13. Çalışma	2	3	2	1	1	9
14. Çalışma	2	3	2	2	1	10
15. Çalışma	2	3	2	2	1	11
16. Çalışma	3	2	2	2	1	10
17. Çalışma	3	2	2	2	2	11
18. Çalışma	3	2	2	2	2	11
19. Çalışma	3	2	2	3	2	12
20. Çalışma	3	2	2	3	2	12

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

N'nin çalışma süresince yazım öncesi aşamadaki gelişimi sayısal ifadeler kullanarak Tablo 58'de verilmeye çalışılmıştır. Öğrenci ilk çalışmada toplam 6 puan, son çalışmada ise 12 puan almıştır. Öğrencinin aldığı puanların çalışmalar süresince arttığı tablodan görülmektedir. Öğrencinin gözlenmesi ve çalışmalar sırasındaki değerlendirmeler sonucunda elde edilen kontrol listesinde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Tablo 58'e bakıldığında yazım öncesi aşamasında N'nin ilk çalışmada toplam 6 puan, son çalışmada 12 puan alarak, 6 puanlık bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. N yazma bakımından diğer öğrencilere göre daha fazla hatayla çalışmalara başlamasına rağmen araştırma süresince iyi bir gelişme göstermiş ve diğer öğrencilerin yazımlarına yakın yazımlar oluşturabilmiştir. Öğrencinin en yavaş gelişim gösterdiği yazım öncesi becerisinin "Amacına ve hedef kitesine uygun format seçebilir." olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrencinin farklı ve bağımsız yazımlar oluşturabilme konusunda diğer becerilere göre daha iyi bir gelişim gösterdiği de görülmektedir.

Araştırma süresince N'nin "taslak yazım" aşamasına göre gelişimi Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59. N'nin Çalışma Süresince Taslak Yazım Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Yeni kelimeleri kullanmaya çalışır.	Fikirlerini cümleler halinde ifade eder.	Yeni bilgi ile tecrübesini birleştirir.	Fikirleri ilginç ve mantıklı şekilde düzenler.	Tanımlayıcı kelimeleri, anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir.	Toplam (15 Puan)
1. Çalışma	1	2	1	1	1	6
2. Çalışma	1	2	1	1	1	6
3. Çalışma	1	2	1	1	1	6
4. Çalışma	1	2	1	1	1	6
5. Çalışma	1	2	1	1	1	6
6. Çalışma	1	2	1	1	1	6
7. Çalışma	2	2	1	1	1	7
8. Çalışma	1	2	1	1	1	6
9. Çalışma	1	2	1	1	1	6
10. Çalışma	1	2	1	1	1	6
11. Çalışma	1	2	1	1	1	6
12. Çalışma	2	2	1	1	1	7
13. Çalışma	2	3	1	1	1	8
14. Çalışma	2	3	1	1	1	8
15. Çalışma	2	3	1	2	1	9
16. Çalışma	2	2	2	2	1	9
17. Çalışma	2	3	2	2	1	10
18. Çalışma	2	3	2	2	2	11
19. Çalışma	2	3	1	1	2	9
20. Çalışma	2	3	2	2	2	11

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

N'nin çalışma süresince taslak yazım aşamasına göre gelişimi sayısal ifadelerle Tablo 59'da verilmiştir. N'nin tüm beceriler açısından aldığı puanların zamanla arttığı tabloda görülmektedir. Bu yazım aşamasında öğrencinin "Fikirleri ilginç ve mantıklı şekilde düzenler." ve "Tanımlayıcı kelimeleri, anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir." becerileri konusunda yavaş gelişim gösterdiği görülmektedir.

Tablo 59'a bakıldığında taslak yazma bakımından N'nin çalışmanın büyük kısmında sabit bir başarı çizgisinde kaldığı görülmektedir. Ancak çalışmanın sonlarına doğru öğrencinin daha başarılı bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak N'nin başlangıçta aldığı puan 6 iken, çalışmanın sonunda N puanını 11'e yükselterek, 5 puanlık bir gelişim göstermiştir. Ayrıca öğrencinin yazısını zenginleştirme ve fikirlerini düzgün ifade etmesi açısından olumlu sonuçların elde edildiği söylenebilir. Bu durumda genel olarak öğrencinin taslak yazım becerilerinin geliştiği yorumu yapılabilir.

N'nin araştırma süresince "gözden geçirme redakte etme" aşamasındaki gelişimi Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60. N'nin Çalışma Süresince Gözden Geçirme Redakte Etme Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Anlam ve anlaşılabilirlik açısından tekrar okur	Büyük harflerin kullanımını kontrol için tekrar okur	Noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol için okur	Redaksiyon sırasında başkalarının önerilerini dikkate alır	Örnekler ve detaylarla yazıyı zenginleştirir	Gereksiz bilgileri çıkarır	Toplam (18 Puan)
1. Çalışma	1	1	1	1	1	1	6
2. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
3. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
4. Çalışma	1	1	2	2	1	1	8
5. Çalışma	2	1	1	2	2	1	9
6. Çalışma	1	2	1	1	1	1	7
7. Çalışma	1	1	1	2	1	1	7
8. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
9. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
10. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
11. Çalışma	2	1	1	2	1	1	8
12. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
13. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
14. Çalışma	2	2	2	2	1	1	10
15. Çalışma	2	3	2	2	1	1	11
16. Çalışma	2	3	3	3	1	1	13
17. Çalışma	2	3	3	2	2	1	13
18. Çalışma	2	3	3	2	1	1	12
19. Çalışma	2	3	3	3	1	2	14
20. Çalışma	2	3	2	3	1	2	13

(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

N'nin çalışmalar süresince gözden geçirme redakte etme aşamasına göre gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 60'da verilmiştir. Tabloda öğrencinin ilk çalışmada 6 ve son çalışmada 13 puan aldığı görülmektedir. Öğrencinin bu aşamada en yavaş gelişim gösterdiği becerinin "Gereksiz bilgileri çıkarır." olduğu da görülmektedir. Çalışmalar sırasında yapılan gözlemlerden elde edilen bilgilere ve öğrencinin yazısının değerlendirilmesi sonucuna göre Tablo 60 şekillenmiştir.

N çalışmanın başında toplamda 6 puan alırken çalışmanın sonunda puanını 13'e kadar yükselterek 7 puanlık bir gelişim göstermiştir. Bu durumda öğrencinin yazısının anlam, noktalama ve imla kuralları bakımından daha iyi bir düzeye geldiği ve öğrencinin yazısını kontrol etme becerisinin geliştiği söylenebilir. Çalışmanın yarısına kadar hemen hemen aynı puanları alan N, daha sonra puanlarını artırmayı başarmıştır. Bu durumda öğrencinin gözden geçirme redakte etme aşamasında başarılı olduğu yorumuna ulaşılabilir.

N'nin araştırma süresince "yayımlama ve paylaşım" aşamasındaki gelişimi Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61. N'nin Çalışma Süresince Yayımlama ve Paylaşım Aşamasına Göre Gelişimi

Çalışmalar	Son yazımı okunaklı ve temiz yazar.	Yazısının etkililiğini değerlendirir.	Okuma, sunum veya diğer yollarla yazdıklarını paylaşmaya isteklidir.	Toplam (9 Puan)
1. Çalışma	1	2	1	4
2. Çalışma	1	2	1	4
3. Çalışma	2	1	1	4
4. Çalışma	2	2	1	5
5. Çalışma	2	2	1	5
6. Çalışma	2	2	2	6
7. Çalışma	2	2	1	5
8. Çalışma	2	2	1	5
9. Çalışma	2	2	2	6
10. Çalışma	2	2	2	6
11. Çalışma	2	2	2	6
12. Çalışma	2	2	2	6
13. Çalışma	3	3	2	8
14. Çalışma	2	2	2	6
15. Çalışma	2	2	2	6
16. Çalışma	3	2	2	7
17. Çalışma	2	2	2	8
18. Çalışma	3	2	3	8
19. Çalışma	2	3	3	8
20. Çalışma	3	3	3	9

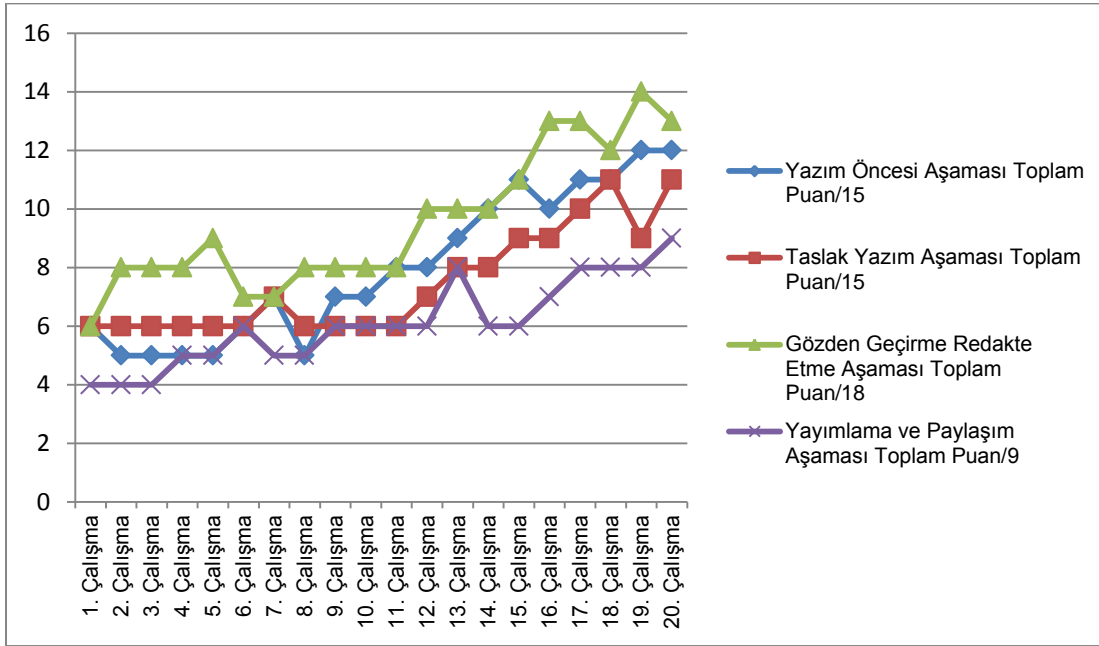
(Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

N'nin çalışma süresince yayımlama ve paylaşım aşamasında aldığı toplam puanlara göre gelişimi Tablo 61'de sunulmaya çalışılmıştır. N çalışmanın başında toplam 5 puan alırken ve çalışmanın sonunda toplamda 9 puan almıştır.

Çalışma süresince yapılan gözlem ve değerlendirmeler sonucunda N'nin başlangıca göre daha paylaşımcı olduğu ve aynı zamanda daha özenli yazılar yazdığı sonucuna varılmıştır. Öğrencinin aldığı puanlara dikkat edildiğinde de elde edilen sonuç açıkça görülmektedir.

N'nin "yazım öncesi, taslak yazım, gözden geçirme redakte etme, yayımlama ve paylaşım" aşamalarında aldığı toplam puanlar kullanılarak öğrencinin gelişimi somut bir biçimde Grafik 15'te verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 15. N'nin Yazma Süreci Aşamalarına Göre Gelişimi



N'nin yazma sürecinde “yazma süreci becerileri kontrol listesi” yardımıyla değerlendirilmesi sonucu aldığı toplam puanların değişimi Grafik 15'te verilmiştir. Buna göre öğrencinin yazım öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, yayımlama ve paylaşım aşamalarında nasıl bir başarı grafiği çizdiği açıkça görülmektedir.

Grafik 15'e dikkatli bakıldığında çalışmanın başından ortalarına kadar öğrencinin sabit bir başarı grafiği çizdiği söylenebilir. Ancak çalışmanın sonlarına doğru öğrencide gözle görülür bir ilerleme söz konusudur. Bu durumda öğrencinin yazma sürecinde başarılı olduğu sonucuna ulaşılır. Dolayısıyla kullanılan sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencinin yazma süreci becerilerini geliştirdiği yorumuna da ulaşılabilir.

4.2.2.2. Yazı Değerlendirme Ölçeği

Yazı değerlendirme ölçeği öğrencilerin her çalışmanın sonunda değerlendirilmesine yardımcı olmuştur. Ölçek: “genel yazım, heceleme, noktalama ve büyük harf kullanımı, kelime hazinesi, cümle yapısı ve dilin kullanımı, hikaye edici yazma, bilgilendirici yazma, okuyucu duyarlılığı ve duyuşsal boyut” adı altında on kısımdan oluşmaktadır. Ancak araştırmacı tarafından bilgilendirici ve hikaye edici yazma kısımları çıkarılarak sekiz kısma indirilmiştir. Öğrencilerin bu ölçeğe göre ayrıntılı değerlendirilmeleri için ölçek dört bölümde incelenmiştir: “genel yazım ve heceleme; noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi; cümle yapısı ve dilin kullanımı; okuyucu duyarlılığı ve duyuşsal boyut”. Genel yazım ve içerik 24 puan üzerinden, noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime

hazinesi 28 puan üzerinden, cümle yapısı ve dilin kullanımı 28 puan üzerinden, okuyucu duyarlılığı ve duyuşsal boyut 24 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tablolarda “1: nadiren, 2: bazen, 3: genellikle ve 4: her zaman” anlamına gelmektedir.

4.2.2.2.1. D'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi

D'nin yazı değerlendirme ölçeğinin aşamalarına göre ayrıntılı değerlendirilmesi tablolar halinde verilmiştir.

D'nin araştırma süresince “genel yazım ve hecelemedeki” gelişimi Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. D'nin Genel Yazım ve Hecelerdeki Gelişimi

Çalışmalar	1. Genel Yazım	Harfleri doğru yazar.	Boşluklar uygun ve tutarlıdır	Çizgiyi takip eder.	Harfleri çabuk yazar.	Toplam Puan(16)	2.Heceleme	Heceleri doğru böler.	Teknik kelimeleri doğru yazar.	Toplam(8 Puan)	Genel toplam (24 puan)
1. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	2	1	3	11
2. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	2	1	3	13
3. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	2	1	3	13
4. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	2	1	3	13
5. Çalışma	/	2	3	3	3	11	/	3	2	5	16
6. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
7. Çalışma	/	2	3	3	3	11	/	2	3	5	16
8. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	2	2	4	12
9. Çalışma	/	2	2	3	2	9	/	3	2	5	14
10. Çalışma	/	2	2	3	2	9	/	3	2	5	14
11. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	3	2	5	15
12. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	2	2	4	16
13. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
14. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	2	2	4	16
15. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
16. Çalışma	/	3	3	4	3	13	/	3	2	5	18
17. Çalışma	/	4	4	3	3	14	/	4	3	7	21
18. Çalışma	/	4	4	4	3	15	/	4	3	7	22
19. Çalışma	/	4	4	4	3	15	/	4	2	6	21
20. Çalışma	/	4	4	4	3	15	/	4	4	8	23

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Öğrencinin çalışmalar süresince genel yazım ve hecelemedeki gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 62’de verilmiştir. Genel yazım ve hecelemede elde edilen puanlar toplanarak genel toplam puan elde edilmiştir. Öğrenci genel toplam puan bakımından, başlangıçta 11 puan alırken son çalışmada 23 puan almayı başarmıştır. Burada 12 puanlık bir gelişim söz konusudur.

Tablo 62’de verilen bilgilerden hareketle, D’nin genel yazım ve heceleme açısından gittikçe gelişme gösterdiği görülmektedir. Başlangıçta harflerin doğru yazımı, boşluklar, çizgiyi takip etme, heceyi yanlış bölme ve teknik kelimeleri yanlış yazma hataları varken zamanla bu hataların yapılma sıklığı azalmış ve buna bağlı olarak D’nin aldığı puanlar artmıştır. Sonuç olarak öğrencinin harfleri doğru yazma, boşlukları ayarlama, akıcı yazma ve heceleri doğru yazma konusunda mesafe kaydettiği yorumu yapılabilir.

D’nin araştırma süresince “noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi” bakımından gelişimi Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63. D’nin Noktalama, Büyük Harf Kullanımı ve Kelime Hazinesi ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	1. Noktalama ve büyük harf kullanımı	Cümle sonlarına uygun noktalama işareti koyar.	Metin içinde noktalama işaretlerini doğru kullanır.	Büyük harfleri yerinde kullanır.	Paragraf başı yapar.	Toplam Puan(16)	2. Kelime Hazinesi	Düzeyine uygun kelimeleri kullanır.	Farklı kelimeler kullanır.	Kelimeleri ortama uygun kullanır.	Toplam(12 Puan)	Genel toplam (28 puan)
1. Çalışma	/	1	1	1	1	4	/	2	1	1	4	8
2. Çalışma	/	2	2	2	1	7	/	2	1	1	4	11
3. Çalışma	/	2	2	2	1	7	/	2	1	1	4	11
4. Çalışma	/	2	2	2	1	7	/	2	1	1	4	11
5. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	3	1	1	5	13
6. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	3	1	1	5	13
7. Çalışma	/	3	2	2	2	9	/	3	1	1	5	14
8. Çalışma	/	2	1	1	2	6	/	2	3	2	7	13
9. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	2	2	3	7	18
10. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	2	3	7	17
11. Çalışma	/	2	2	3	2	11	/	3	2	2	7	18
12. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	3	2	2	7	18
13. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	3	2	2	7	18
14. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	2	7	19
15. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	2	2	2	6	18
16. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	3	8	20
17. Çalışma	/	3	3	4	3	13	/	3	2	2	7	20
18. Çalışma	/	4	3	3	4	14	/	4	3	3	10	24
19. Çalışma	/	4	4	4	4	16	/	3	2	2	7	23
20. Çalışma	/	4	4	4	4	16	/	3	3	4	10	26

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

D'nin noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 63'te verilmeye çalışılmıştır. Öğrenci başlangıçta toplamda 8 puan alarak çalışmaya başlamış ve çalışmanın sonunda bu puan 25'e kadar yükselmiştir. Burada 17 puanlık bir gelişim söz konusudur.

Başlangıçta D'nin noktalama ve büyük harf kullanımı konusunda eksiklikleri olduğu; ancak çalışmalar ilerledikçe bu eksikliklerin kapandığı ve öğrencinin 17 puanlık bir gelişim gösterdiği Tablo 63'te görülmektedir. Bunun yanında D'nin kelime hazinesi ile ilgili gelişiminin daha yavaş olduğu söylenebilir. Öğrencinin düşük düzeyli kelimeler kullanmakla birlikte ve öğrendiği farklı kelimeleri kullanma konusunda da sorun yaşadığı çalışmalar sırasında görülmüştür. Araştırmacı araştırma süresince öğrenciyi sürekli yeni ve farklı kelimeler kullanma konusunda teşvik etmeye çalışmıştır. Sonuç itibarıyla D çalışmalar sayesinde noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi bakımından belli bir derecede ilerleme kaydetmiştir.

D'nin araştırma süresince "cümle yapısı ve dilin kullanımı" bakımından gelişimi Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64. D'nin Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı	Kelimeleri doğru yazar(çoğul, tekil, zaman bildirimi açısından vb.).	Özne yüklem ilişkisi kurar.	Zamirleri doğru kullanır.	Tam ve doğru cümleler yazabilir.	Farklı yapılarda cümleler kullanır.	Toplam Puan (20)
1. Çalışma	/	1	1	1	1	1	5
2. Çalışma	/	1	1	1	2	1	6
3. Çalışma	/	1	1	1	2	1	6
4. Çalışma	/	1	1	1	2	1	6
5. Çalışma	/	1	2	1	2	1	7
6. Çalışma	/	1	2	1	2	1	7
7. Çalışma	/	1	1	1	2	2	7
8. Çalışma	/	2	2	1	1	1	7
9. Çalışma	/	3	2	2	2	2	11
10. Çalışma	/	2	2	2	2	2	10
11. Çalışma	/	2	1	2	2	1	8
12. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
13. Çalışma	/	3	2	2	3	1	11
14. Çalışma	/	2	3	2	3	2	12
15. Çalışma	/	2	2	1	3	1	9
16. Çalışma	/	2	2	2	3	3	12
17. Çalışma	/	2	3	2	3	3	13
18. Çalışma	/	3	3	2	3	3	14
19. Çalışma	/	3	4	2	4	2	13
20. Çalışma	/	3	4	4	3	3	17

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Tablo 64'e bakıldığında çalışma süresince D'nin cümle yapısı ve dilin kullanımı ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler kullanılarak verilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin başlangıçta aldığı puan 5 olup çalışmanın sonunda aldığı puan 17'ye kadar yükselmiştir. Öğrencinin tam ve doğru cümle yazabilme konusunda diğer becerilere göre daha iyi bir gelişim gösterdiği de tabloda görülmektedir.

Tablo 64'teki bulgulardan hareketle öğrencinin ilk çalışma ile son çalışma arasında 12 puanlık bir başarı farkı yakalamıştır. Çalışılan öğrenci ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi olduğu için zamir kullanımı, özne yüklem uyumu, farklı yapılarda cümle kurma gibi becerilerle ilgili beklentiler çok üst düzeyde olmamış ve öğrenci düzeyi göz önüne alınmaya çalışılmıştır. Buna göre öğrenci, gittikçe daha doğru, özne ve yüklem açısından daha uyumlu cümleler kurmayı başarmıştır.

D'nin araştırma süresince "okuyucu duyarlılığı ve duyuşsal boyut" bakımından Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65. D'nin Okuyucu Duyarlılığı ve Duyuşsal Boyut ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	1. Okuyucu Duyarlılığı	Yazım maksadına bağlı kalır.	Uygun bir tonda yazar.	Diyalog tarzına bağlı kalır.	Grupun özelliklerini dikkate alır.	Toplam Puan(16)	2. Duyuşsal Boyut	Yazısında olumlu bir tavır sergiler.	Yazıda kendine güveni yansıtır	Toplam(8 Puan)	Genel toplam (24 puan)
1. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	9
2. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	9
3. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	9
4. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	9
5. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	3	3	6	12
6. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	3	3	6	12
7. Çalışma	/	3	2	1	1	7	/	3	1	4	11
8. Çalışma	/	2	1	1	2	6	/	3	2	5	11
9. Çalışma	/	3	2	1	3	9	/	3	3	6	15
10. Çalışma	/	3	2	1	3	9	/	3	3	6	15
11. Çalışma	/	3	2	1	1	7	/	3	2	5	12
12. Çalışma	/	2	3	1	2	8	/	3	3	6	14
13. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	3	6	13
14. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	3	6	13
15. Çalışma	/	3	2	1	2	8	/	3	3	6	14
16. Çalışma	/	3	2	1	2	8	/	3	3	6	14
17. Çalışma	/	4	2	1	2	9	/	4	3	7	16
18. Çalışma	/	4	3	2	3	12	/	4	4	8	20
19. Çalışma	/	3	3	1	3	10	/	4	4	8	18
20. Çalışma	/	4	4	1	3	12	/	4	4	8	20

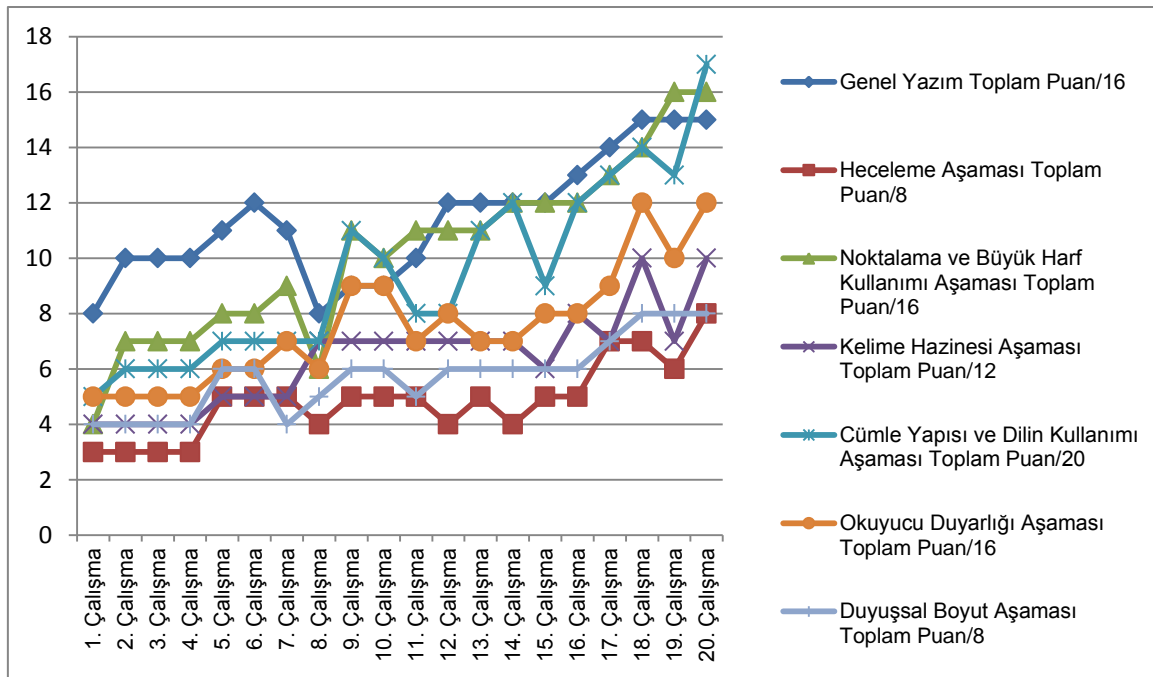
(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

D'nin okuyucu duyarlılığı ve duyuşsal boyut ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 65'te verilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin aldığı toplam puanların zamanla arttığı görülmektedir. D'nin çalışmanın başında aldığı toplam puan 9 iken, çalışmanın sonunda aldığı puan 20'ye yükselmiştir. Bu durumda 11 puanlık bir artış söz konusudur.

Öğrencinin yazma becerisinin geliştikçe yazısına yönelik düşüncelerinin de olumlu olarak etkilendiğini söylemek Tablo 65'e göre mümkündür. D'nin çalışma sürecinde kendi tarzında yazabilme, amacına bağlı kalabilme ve yazacağı kitleyi göz önünde bulundurabilme becerileri bakımından daha başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenci çalışma süresince yazısına karşı gittikçe daha olumlu bir tavır sergilemiş ve yazım maksadına bağlı kalarak yazma konusunda mesafe kat etmiştir.

D'nin yazı değerlendirme ölçeğinin bütün aşamalarına göre gelişimi Grafik 16'da verilmiştir. Bu grafikte öğrencinin gelişimi daha farklı ve somut bir biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Grafik 16. D'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi



Öğrencinin yazı değerlendirme ölçeğinin bütün aşamalarına göre gelişimi Grafik 16'da verilmiştir. D'nin genel itibariyle olumlu bir grafik çizdiği görülmektedir.

Grafik 16'ya göre öğrencinin yazısının çok yönlü bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşılabilir.

Yazı değerlendirme ölçeği ve yazma süreci becerileri kontrol listesi ile bu süreç en iyi şekilde değerlendirilip tablo ve grafiklerle yukarıdaki biçimlerde ifade edilmeye

çalışılmıştır. Bütün tablo ve grafikleri genel olarak değerlendirdiğimizde hepsinin bir noktadan sonra gelişim gösterdiği ve iyi sonuçların elde edildiğini söyleyebiliriz. Sürece dayalı yazma yaklaşımı kullanılarak yapılan yazma çalışmalarının D için faydalı olduğunu ifade edebiliriz. Birçok yazma becerisinden yoksun olarak çalışmaya başlayan D iyi bir gelişim göstermiştir. Öğrenci giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yazabilecek; kendi yazısını hatta arkadaşlarının yazılarını kontrol edebilecek, noktalama kurallarını daha iyi kullanabilecek, yazısı için hedef kitle seçebilecek, yazma amacını belirleyebilecek, heceleri doğru bölebilecek ve doğru cümleler oluşturabilecek duruma gelmiştir.

4.2.2.2.2. E'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi

E'nin yazı değerlendirme ölçeğinin aşamalarına göre ayrıntılı değerlendirilmesi tablolar halinde verilmiştir

E'nin araştırma süresince “genel yazım ve heceleme” bakımından gelişimi Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. E'nin Genel Yazım ve Hecelerdeki Gelişimi

Çalışmalar	1. Genel Yazım	Harfleri doğru yazar.	Boşluklar uygun ve tutarlıdır	Çizgiyi takip eder.	Harfleri çabuk yazar.	Toplam Puan(16)	2. Heceleme	Heceleri doğru böler.	Teknik kelimeleri doğru yazar.	Toplam(8 Puan)	Genel toplam (24 puan)
1. Çalışma	/	3	2	3	2	10	/	2	1	3	13
2. Çalışma	/	3	2	3	2	10	/	2	1	3	13
3. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	2	1	3	13
4. Çalışma	/	3	2	3	2	10	/	2	1	3	13
5. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	3	2	5	16
6. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
7. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
8. Çalışma	/	3	2	2	2	9	/	1	2	3	12
9. Çalışma	/	3	2	3	3	9	/	3	2	5	14
10. Çalışma	/	3	2	3	3	10	/	3	2	5	15
11. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	3	2	5	16
12. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	4	2	6	18
13. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
14. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	3	6	18
15. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	3	6	18
16. Çalışma	/	4	3	3	3	13	/	4	3	7	20
17. Çalışma	/	4	4	4	3	15	/	3	2	5	22
18. Çalışma	/	4	4	4	4	16	/	3	3	6	22
19. Çalışma	/	4	4	4	4	16	/	3	2	5	21
20. Çalışma	/	4	4	4	4	15	/	3	3	6	21

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin genel yazım ve hecelemedeki gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 66'da verilmeye çalışılmıştır. E'nin genel yazım ve heceleme açısından aldığı puanların gittikçe arttığı ilgili tabloda görülmektedir. Genel yazım ve heceleme kısmından elde edilen puanlar toplanarak genel toplam puan elde edilmiştir.

Grafik 66'dan elde edilen bilgilere göre öğrenci genel toplam puan bakımından ilk çalışmada 13 puan alırken son çalışmada puanını 21'e kadar yükseltmiştir. E'nin diğer öğrencilerden farklı olarak yazmayı daha çok sevdiği ve estetik açıdan daha iyi yazabildiği çalışmalar sırasındaki gözlenmiştir. Bunların yanında E'nin başlangıçta genel yazım ve heceleme açısından eksiklikleri olmasına rağmen zamanla bu eksikler azalmış ve bununla orantılı olarak aldığı puanlar artmıştır. Kısaca öğrencinin genel yazım becerileri gelişmiş ve öğrenci heceleri daha doğru bölmeye başlamıştır.

E'nin araştırma süresince "noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi" bakımından gelişimi Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67. E'nin Noktalama, Büyük Harf Kullanımı ve Kelime Hazinesi ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	1. Noktalama ve büyük harf kullanımı	Cümle sonlarına uygun noktalama işareti koyar.	Metin içinde noktalama işaretlerini doğru kullanır.	Büyük harfleri yerinde kullanır.	Paragraf başı yapar.	Toplam Puan(16)	2. Kelime Hazinesi	Düzeyine uygun kelimeleri kullanır.	Farklı kelimeler kullanır.	Kelimeleri ortama uygun kullanır.	Toplam(12 Puan)	Genel toplam (28 puan)
1. Çalışma	/	1	1	1	1	4	/	2	1	1	4	8
2. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	1	1	4	10
3. Çalışma	/	2	2	2	1	7	/	2	1	1	4	11
4. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	1	1	4	11
5. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	3	1	1	5	13
6. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	3	1	1	5	13
7. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	3	1	1	5	13
8. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	1	5	11
9. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	2	1	5	15
10. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	2	1	5	15
11. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	1	4	18
12. Çalışma	/	3	3	2	3	11	/	2	2	1	5	16
13. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	2	2	2	6	18
14. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	2	2	2	6	17
15. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	2	1	2	5	16
16. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	2	2	2	6	18
17. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	4	2	3	9	21
18. Çalışma	/	4	3	3	4	14	/	3	3	3	9	23
19. Çalışma	/	4	3	4	4	15	/	3	2	3	8	23
20. Çalışma	/	4	4	4	4	16	/	3	3	4	10	26

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin genel yazım ve hecelemedeki gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 67’de verilmeye çalışılmıştır. E’nin noktalama, büyük harf ve kelime hazinesi ile ilgili olarak aldığı puanların çalışmalar ilerledikçe arttığı tabloda görülmektedir.

Tablo 67’de E’nin noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler kullanılarak verilmeye çalışılmıştır. Öğrenci başlangıçta genel toplamda 8 puan alarak çalışmaya başlamış ve çalışmanın sonunda puanını 26’ya kadar yükseltmiştir. Bu durumda öğrencinin yazısının noktalama işaretleri ve imla kuralları açısından geliştiği rahatlıkla ifade edilebilir. Ayrıca öğrencinin öğrendiği yeni kelimeleri yazısında kullandığı görülmüştür. Buradan E’nin kelime hazinesinde olumlu bir ilerleme olduğu yorumuna ulaşılabilir.

E’nin araştırma süresince “cümle yapısı ve dilin kullanımı” bakımından gelişimi Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. E’nin Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı	Kelimeleri doğru yazar(çoğul, tekil, zaman bildirimi açısından vb.).	Özne yüklem ilişkisi kurar.	Zamirleri doğru kullanır.	Tam ve doğru cümleler yazabilir.	Farklı yapılarda cümleler kullanır.	Toplam Puan (20)
1. Çalışma	/	1	1	1	1	1	5
2. Çalışma	/	2	1	1	2	1	7
3. Çalışma	/	1	1	1	2	1	6
4. Çalışma	/	2	1	1	2	1	7
5. Çalışma	/	1	2	1	2	1	7
6. Çalışma	/	1	2	1	2	1	7
7. Çalışma	/	1	2	1	2	1	7
8. Çalışma	/	2	2	1	1	1	7
9. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
10. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
11. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
12. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
13. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
14. Çalışma	/	3	2	2	3	2	12
15. Çalışma	/	2	2	1	3	3	11
16. Çalışma	/	2	2	3	3	3	13
17. Çalışma	/	3	3	3	3	2	14
18. Çalışma	/	3	3	3	3	3	15
19. Çalışma	/	3	3	2	3	3	14
20. Çalışma	/	3	4	3	4	4	18

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin cümle yapısı ve dilin kullanımı bakımından gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 68'de verilmeye çalışılmıştır. Tabloya bakıldığında E'nin aldığı puanların gittikçe arttığı görülmektedir. Cümle yapısı ve dilin kullanımı ile ilgili kısımlardan elde edilen puanlar toplanarak genel toplam puan elde edilmiştir.

Öğrencinin başlangıçta aldığı genel toplam puan 5 olup çalışmanın sonunda bu puan 18'e kadar yükselmiştir, bu durumda 13 puanlık bir başarı söz konusudur. Öğrencinin "zamirleri doğru kullanma" ve "farklı yapılar da cümleler kullanma" becerileri bakımından daha yavaş bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Ancak Tablo 68 incelendiğinde öğrencinin her çalışmada daha iyi bir performans sergilediği görülmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda öğrencinin dili daha iyi kullandığı ve daha kurallı cümleler kurduğu gözlenmiştir.

E'nin araştırma süresince "okuyucu duyarlılığı" ve "duyuşsal boyut" bakımından gelişimi Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69. E'nin Okuyucu Duyarlılığı ve Duyuşsal Boyut ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	1. Okuyucu Duyarlılığı	Yazım maksadına bağı kalır.	Uygun bir tonda yazar.	Diyalog tarzına bağı kalır.	Grupun özelliklerini dikkate alır.	Toplam Puan(16)	2. Duyuşsal Boyut	Yazısında olumlu bir tavır sergiler.	Yazıda kendine güveni yansıtır	Toplam(8 Puan)	Genel toplam (24 puan)
1. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	9
2. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	3	4	10
3. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	9
4. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
5. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	3	3	6	12
6. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	3	3	6	12
7. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	3	3	6	12
8. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	2	3	5	12
9. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	3	6	13
10. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	3	6	13
11. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	3	6	13
12. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	3	3	6	12
13. Çalışma	/	3	2	1	2	8	/	3	3	6	14
14. Çalışma	/	3	2	1	2	8	/	2	2	4	12
15. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	3	6	13
16. Çalışma	/	3	2	3	2	10	/	2	2	5	14
17. Çalışma	/	4	3	1	1	9	/	4	4	8	17
18. Çalışma	/	3	3	2	3	11	/	4	4	8	19
19. Çalışma	/	4	3	2	3	12	/	4	4	8	20
20. Çalışma	/	3	3	2	3	12	/	4	4	8	20

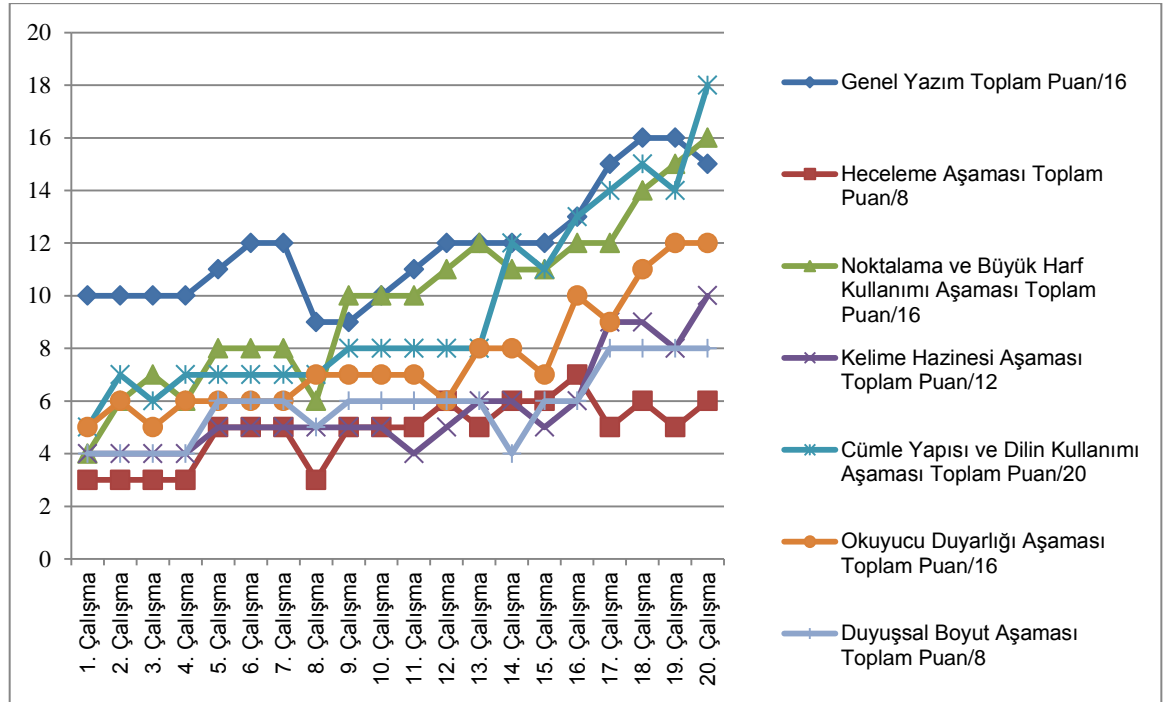
(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin okuyucu duyarlılığı ile duyuşsal boyut ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 69'da verilmeye çalışılmıştır. E'nin bu bölümde aldığı puanların gittikçe arttığı tabloda görülmektedir.

Tablo 69'a bakıldığında öğrenci ilk çalışmada toplamda 9 puan alırken, son çalışmada puanını 20'ye yükseltmeyi başarmıştır. Öğrenci yazım maksadına bağlı kalma, uygun tonda yazma, grubun özelliklerini dikkate alma becerileri bakımından gelişim göstermiştir. Ayrıca öğrencinin yazısındaki gelişimin öğrencinin yazısına olan güvenini ve yazısını paylaşma isteğini artırdığı sonucuna ulaşılabılır.

E'nin yazı değerlendirme ölçeğinin bütün aşamalarına göre gelişimi Grafik 17'de verilmiştir.

Grafik 17. E'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi



Öğrencinin yazı değerlendirme ölçeğinin bütün aşamalarına göre gelişimi Grafik 17'de verilmiştir. E'nin genel itibarıyla yükselen bir grafik çizdiği görülmektedir.

Grafik 17 incelendiğinde ilk çalışmalarla son çalışmalar arasındaki bir fark olduğu görülmektedir. Çalışma sürecinde küçük ilerlemeler kaydeden öğrenci çalışmanın sonlarına doğru, özellikle cümle ve dilin kullanımı açısından daha hareketli ve başarılı bir grafik çizmiştir. Ancak genel olarak E'nin tüm yazma aşamalarında başarı gösterdiği söylenebilir. Buradan yapılan çalışmaların E'nin yazma becerisini çok yönlü geliştirdiği sonucuna varılabilir.

4.2.2.2.3. N'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi

N'nin yazı değerlendirme ölçeğinin aşamalarına göre ayrıntılı değerlendirilmesi tablolar halinde verilmiştir.

N'nin araştırma süresince “genel yazım ve heceleme” bakımından gelişimi Tablo 70’te sunulmuştur.

Tablo 70. N'nin Genel Yazım ve Hecelemedeki Gelişimi

Çalışmalar	1. Genel Yazım	Harferi doğru yazar.	Boşluklar uygun ve tutarlıdır	Çizgiyi takip eder.	Harferi çabuk yazar	Toplam Puan(16)	2.Heceleme	Heceleleri doğru böler	Teknik kelimeleri doğru yazar	Toplam(8 Puan)	Genel toplam (24 puan)
1. Çalışma	/	2	1	2	2	7	/	1	1	2	9
2. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	1	1	2	10
3. Çalışma	/	2	1	2	2	7	/	1	1	2	9
4. Çalışma	/	2	1	2	2	7	/	1	1	2	9
5. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
6. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	2	2	4	12
7. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	2	2	4	12
8. Çalışma	/	1	1	2	2	6	/	1	1	2	8
9. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	3	13
10. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	3	13
11. Çalışma	/	2	3	3	2	10	/	2	2	4	14
12. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	3	13
13. Çalışma	/	2	3	2	3	10	/	2	1	3	13
14. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	2	1	3	15
15. Çalışma	/	2	2	2	3	9	/	2	1	3	18
16. Çalışma	/	2	3	2	3	10	/	2	2	4	14
17. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	3	2	5	15
18. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
19. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17
20. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	5	17

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin genel yazım ve hecelemedeki gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 70’te verilmeye çalışılmıştır. N'nin genel yazım ve heceleme

açısından aldığı puanların gittikçe arttığı tabloda görülmektedir. Genel yazım ve heceleme kısmından elde edilen puanlar toplanarak genel toplam puan elde edilmiştir.

Tablo 70'e bakıldığında öğrencinin çalışmanın başında genel toplamda 9 puan ve son çalışmada 17 puan alarak 8 puanlık bir başarı göstermiştir. N genel yazım ve heceleme bakımından diğer öğrencilere göre daha ciddi eksikliklerle çalışmalara başlamıştır. Bu eksiklikler araştırma sürecinde giderilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak yukarıdaki Tablo 70'e bakıldığında genel yazım ve heceleme bakımından mesafe kat edildiği söylenebilir.

N'nin araştırma süresince "noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi" bakımından gelişimi Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71. N'nin Noktalama, Büyük Harf Kullanımı ve Kelime Hazinesi ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	1. Noktalama ve büyük harf kullanımı Cümle sonlarına uygun noktalama işareti koyar. Metin içinde noktalama işaretlerini doğru kullanır.	Büyük harfleri yerinde kullanır.	Paragraf başı yapar.	Toplam Puan(16)	2. Kelime Hazinesi	Düzeyine uygun kelimeleri kullanır.	Farklı kelimeler kullanır.	Kelimeleri ortama uygun kullanır.	Toplam(12 Puan)	Genel toplam (28 puan)		
1. Çalışma	/	1	1	1	4	/	1	1	1	3	7	
2. Çalışma	/	1	1	1	4	/	1	1	1	3	7	
3. Çalışma	/	1	1	1	4	/	1	1	1	3	7	
4. Çalışma	/	1	1	1	4	/	1	1	1	3	11	
5. Çalışma	/	2	2	1	6	/	1	1	1	3	9	
6. Çalışma	/	2	2	1	6	/	1	1	1	3	9	
7. Çalışma	/	2	2	3	10	/	1	1	1	3	13	
8. Çalışma	/	1	1	1	2	5	/	2	2	1	5	10
9. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	1	4	14
10. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	1	4	14
11. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	2	1	1	4	12
12. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	3	1	1	5	15
13. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	1	1	4	14
14. Çalışma	/	2	2	3	3	10	/	2	2	2	6	16
15. Çalışma	/	3	2	3	3	11	/	2	2	2	6	17
16. Çalışma	/	3	2	2	3	10	/	3	2	2	7	17
17. Çalışma	/	3	3	3	4	13	/	3	2	2	7	20
18. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	2	7	19
19. Çalışma	/	3	3	3	3	12	/	3	2	2	9	21
20. Çalışma	/	4	3	3	3	13	/	3	2	2	7	20

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin noktalama, büyük harf kullanımı ve kelime hazinesi ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 71’de verilmeye çalışılmıştır. N’nin bu bölümde aldığı puanların gittikçe arttığı ilgili tabloda görülmektedir.

Tablo 71’e bakıldığında öğrenci ilk çalışmada toplam 7 puan alarak almış ve çalışmanın sonunda bu puanı 20’ye kadar yükseltmiştir. Bu durumda 13 puanlık bir başarı söz konusudur. Öğrencinin başlangıçta aldığı puanlara bakıldığında en düşük puanları aldığı tabloda görülmektedir. Ancak çalışmalar ilerledikçe öğrencinin gelişimine paralel olarak aldığı puanlar da artmıştır. Bu durumda N’nin özellikle noktalama ve büyük harf kullanımı bakımından önemli ilerlemeler kaydettiği sonucuna ulaşılabılır.

N’nin araştırma süresince “cümle yapısı ve dilin kullanımı” bakımından gelişimi Tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 72. N’nin Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı	Kelimeleri doğru yazar(çoğul, tekil, zaman bildirimi açısından vb.).	Özne yüklem ilişkisi kurar.	Zamirleri doğru kullanır.	Tam ve doğru cümleler yazabilir.	Farklı yapılarda cümleler kullanır.	Toplam Puan (20)
1. Çalışma	/	1	1	1	1	1	5
2. Çalışma	/	1	1	1	2	1	6
3. Çalışma	/	1	1	1	1	1	5
4. Çalışma	/	1	1	1	1	1	5
5. Çalışma	/	1	1	2	1	1	6
6. Çalışma	/	1	1	2	1	1	6
7. Çalışma	/	1	1	2	1	1	6
8. Çalışma	/	1	1	1	1	1	5
9. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
10. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
11. Çalışma	/	1	2	1	2	1	7
12. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
13. Çalışma	/	2	2	1	2	1	8
14. Çalışma	/	3	2	2	2	2	11
15. Çalışma	/	3	2	2	2	2	11
16. Çalışma	/	2	2	2	3	2	11
17. Çalışma	/	3	2	2	3	2	12
18. Çalışma	/	2	3	2	3	2	12
19. Çalışma	/	2	2	2	3	2	14
20. Çalışma	/	3	3	2	2	2	15

(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin cümle yapısı ve dilin kullanımı ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 72’de verilmeye çalışılmıştır. N’nin bu bölümde aldığı puanların gittikçe arttığı ilgili tabloda görülmektedir.

Tablo 72’ye bakıldığında öğrencinin ilk çalışmada 5 ve son çalışmada 16 puan aldığı görülmektedir. Burada 11 puanlık olumlu bir ilerleme söz konusudur. Bu durumda N’nin çalışmalar sayesinde daha doğru cümleler yazmaya başladığı ve basit düzeyde özne yüklem ilişkisini kurmayı öğrendiği söylenebilir.

N’nin araştırma süresince “Okuyucu Duyarlılığı” ve “Duyuşsal Boyut” bakımından gelişimi Tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 73. N’nin Okuyucu Duyarlılığı ve Duyuşsal Boyut ile İlgili Gelişimi

Çalışmalar	1. Okuyucu Duyarlılığı	Yazım maksadına bağlı kalır.	Uygun bir tonda yazar.	Diyalog tarzına bağlı kalır.	Grubun özelliklerini dikkate alır.	Toplam Puan(16)	2. Duyuşsal Boyut	Yazısında olumlu bir tavır sergiler.	Yazıda kendine güveni yansıtır	Toplam(8 Puan)	Genel toplam (24 puan)
1. Çalışma	/	1	1	1	1	4	/	2	1	3	7
2. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	1	3	9
3. Çalışma	/	1	1	1	1	4	/	2	1	3	7
4. Çalışma	/	1	1	1	1	4	/	2	1	3	7
5. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
6. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
7. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
8. Çalışma	/	2	1	1	1	5	/	2	2	4	12
9. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
10. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
11. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
12. Çalışma	/	2	2	1	1	6	/	2	2	4	10
13. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	2	3	5	12
14. Çalışma	/	2	2	2	2	8	/	2	2	4	12
15. Çalışma	/	3	2	1	2	8	/	2	2	4	12
16. Çalışma	/	2	2	1	2	7	/	3	2	5	12
17. Çalışma	/	3	2	2	2	9	/	3	3	6	15
18. Çalışma	/	3	3	1	2	9	/	3	3	6	15
19. Çalışma	/	3	2	1	3	9	/	3	3	6	15
20. Çalışma	/	4	3	2	3	12	/	4	3	7	19

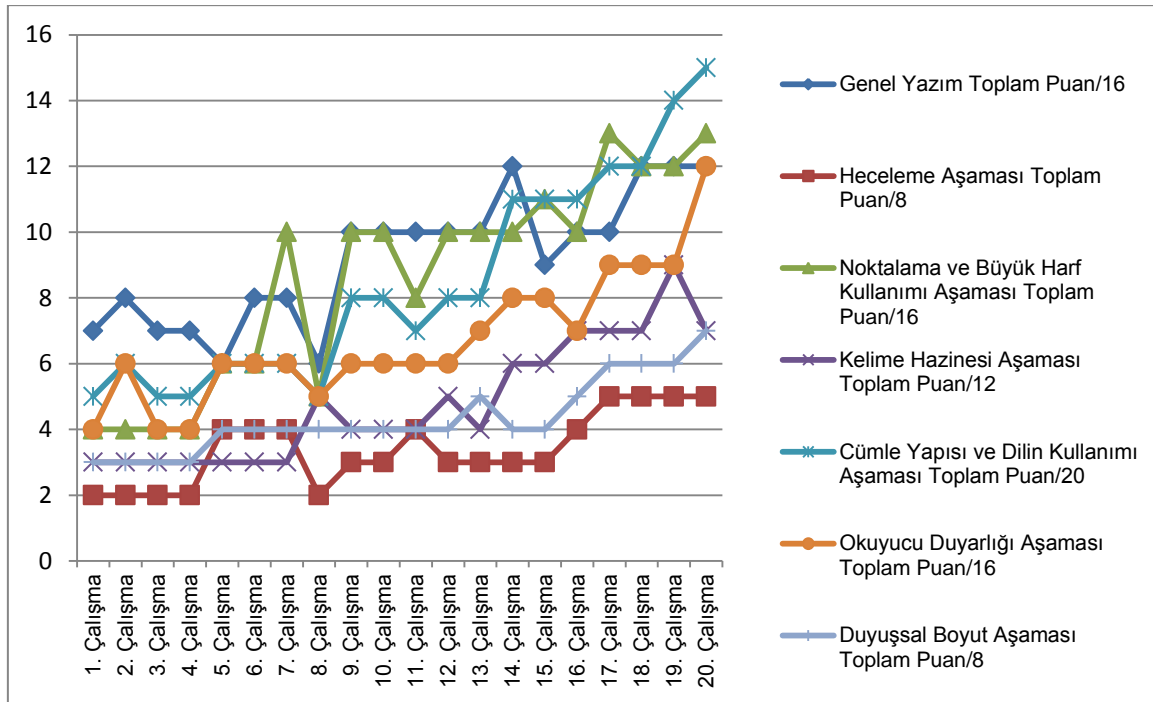
(Her zaman: 4, Genellikle: 3, Bazen: 2, Nadiren: 1)

Çalışmalar süresince öğrencinin okuyucu duyarlılığı ve duyuşsal boyut ile ilgili gelişimi sayısal ifadeler yardımıyla Tablo 73'te verilmeye çalışılmıştır. N'nin bu bölümde aldığı puanların gittikçe arttığı tabloda görülmektedir.

N'nin ilk çalışmadaki genel toplam puanı 7 iken çalışmanın sonuna doğru elde ettiği genel toplam puan 19'dur. Bu durumda öğrencinin yazısının gelişmesine paralel olarak kendine olan güveninin de arttığı ifade edilebilir. Çünkü öğrenci daha kendinden emin bir şekilde yazısını sunmaya başlamıştır. Ayrıca çalışmalar esnasında N'nin yazı yazmaktan ayrıca hoşlandığı da gözlenmiştir.

N'nin yazı değerlendirme ölçeğinin bütün aşamalarına göre gelişimi Grafik 18'de verilmiştir.

Grafik 18. N'nin Yazı Değerlendirme Ölçeğine Göre Gelişimi



Öğrencinin yazı değerlendirme ölçeğinin bütün aşamalarına göre gelişimi Grafik 18'de verilmiş olup genel itibariyle başarılı bir grafik çizdiği söylenebilir.

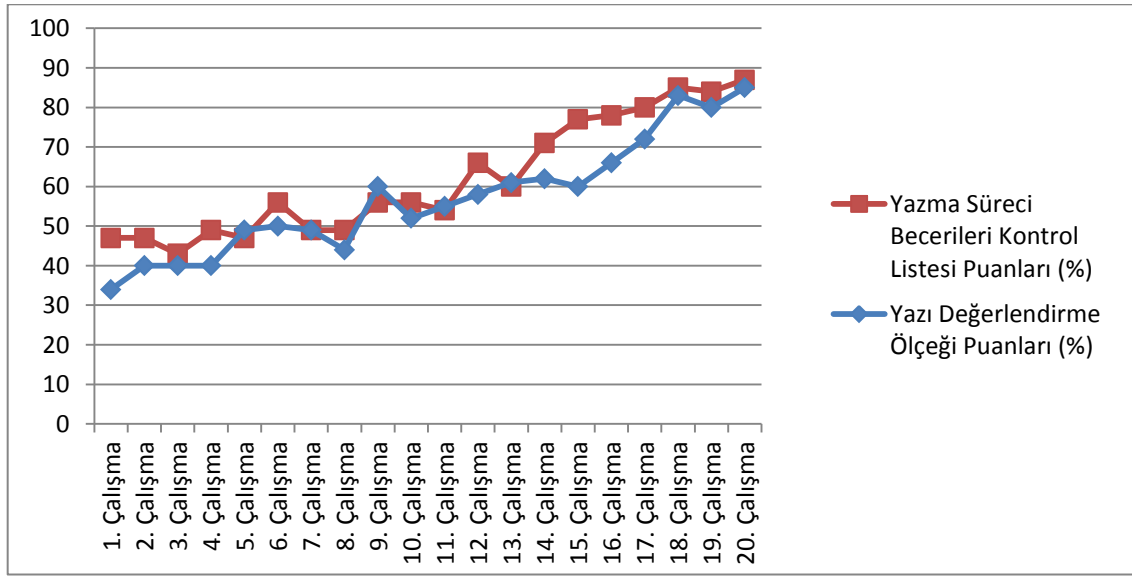
Grafiğe 18'e bakıldığında, N'nin araştırmanın başlangıç ve sonunda elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. N birçok eksikle çalışmalara başlamasına rağmen, grafikte de görüldüğü gibi, çalışmalar ilerledikçe daha iyi yazılar yazdığı görülmüştür. Sonuç olarak öğrencinin genel yazımdan duyuşsal boyuta kadar yazma becerilerinin gelişme gösterdiği açıktır.

4.2.2.2.4. Öğrencilerin Yazma Sürecindeki Genel Değerlendirilmeleri

Öğrencilerin yazma süreci becerileri kontrol listesi ve yazı değerlendirme ölçeğine göre değerlendirmeleri Grafik 19, Grafik 20 ve Grafik 21’de ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılacaktır.

D’nin yazı değerlendirme ölçeği ve yazma becerileri kontrol listesine göre aldığı değerlendirme sonuçlarının karşılaştırması Grafik 19’da verilmiştir.

Grafik 19. D’nin Yazma Çalışması Sürecindeki Genel Gelişimi

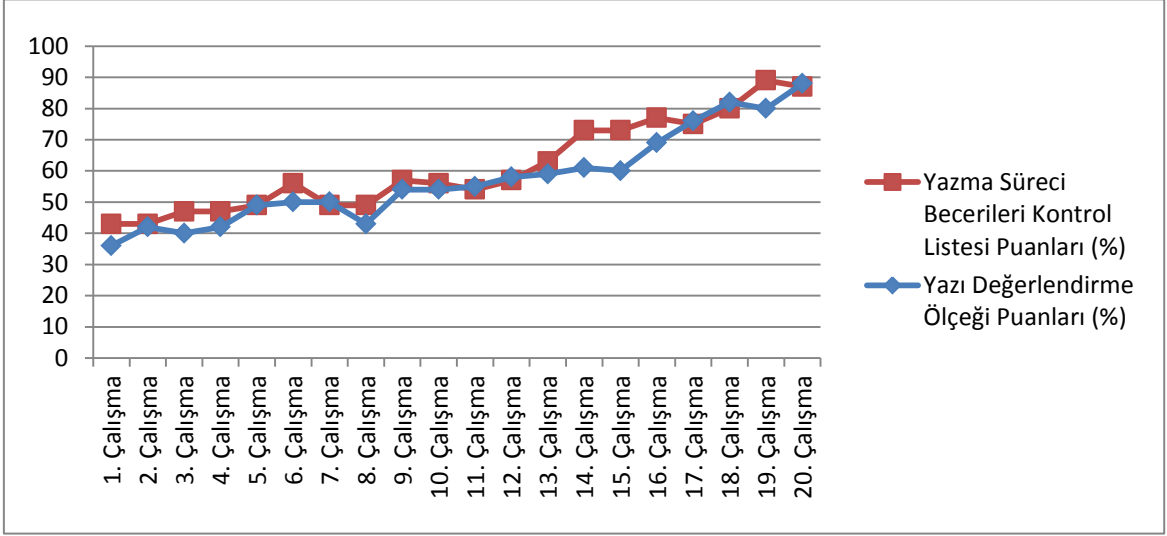


D’nin yazma süreci becerileri kontrol listesi ve yazı değerlendirme ölçeğine göre araştırma sürecindeki genel gelişimi Grafik 19’da görülmektedir.

Grafığe 19’a bakıldığında öğrencinin her iki veri toplama aracından elde edilen sonuçlara göre ilerleme kaydettiği yorumu yapılabilir. Öğrencinin başlangıç ve sondaki performansı arasında kayda değer bir fark da göze çarpmaktadır.

E’nin yazı değerlendirme ölçeği ve yazma süreci becerileri kontrol listesine göre aldığı değerlendirme sonuçlarının karşılaştırması Grafik 20’de verilmiştir.

Grafik 20. E'nin Yazma Çalışması Sürecindeki Genel Gelişimi

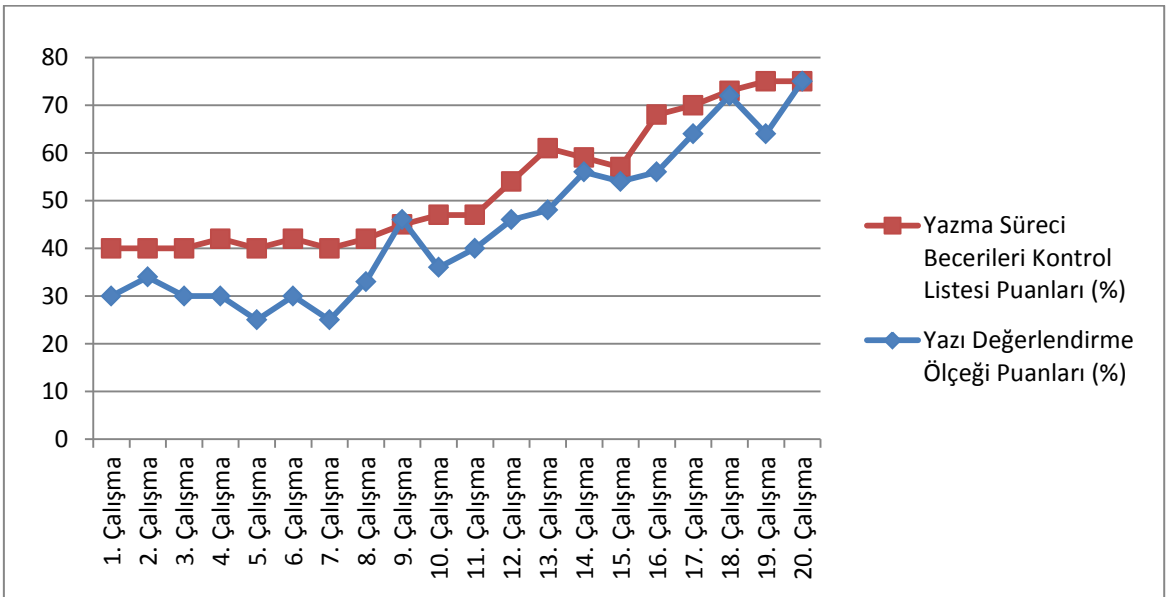


E'nin yazma süreci becerileri kontrol listesi ve yazı değerlendirme ölçeğine göre araştırma sürecindeki genel gelişimi Grafik 20'de görülmektedir.

Grafığe 20'ye bakıldığında, elde edilen sonuçlara göre öğrencinin ilerleme kaydettiği görülmektedir. Ayrıca veri toplama araçlarından elde edilen sonuçların birbirini doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

N'nin yazı değerlendirme ölçeği ve yazma becerileri kontrol listesine göre aldığı sonuçların karşılaştırması Grafik 21'de verilmiştir.

Grafik 21. N'nin Yazma Çalışması Sürecindeki Genel Gelişimi



N'nin yazma süreci becerileri kontrol listesi ve yazı değerlendirme ölçeğine göre araştırma sürecindeki genel gelişimi Grafik 21'de görülmektedir.

Grafiğe 21'e bakıldığında öğrencinin dalgalı ancak sonuç itibarıyla yazma süreci becerileri kontrol listesi ve yazı değerlendirme ölçeğine göre başarılı sonuçlar elde ettiği söylenebilir.

Tüm grafiklerdeki bulgular değerlendirildiğinde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmasını geliştirdiği yorumunu yapılabilir. Çünkü elde edilen sonuçlar tablo ve grafiklerde açıkça görülmektedir. Öğrenciler heceleri bölme, harfleri doğru ve çabuk yazma, paragraf başı yapma, büyük harfleri yerinde kullanma, özne yüklem ilişkisi kurma, tam ve doğru cümleler yazma ve yazım amacına bağlı kalma becerileri bakımından gelişme göstermiştir. Bununla birlikte öğrenciler bağımsız olarak yazmaya başlama, hedef kitleyi belirleme, yazısını gözden geçirme, noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazıyı zenginleştirebilme, yazının etkililiğini değerlendirebilme ve yazıyı sunabilme becerileri bakımından ilerleme kaydetmiştir. Bu durumda sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmasını geliştirdiği sonucuna varılabilir. Tabak ve Göçer (2013) ve Çavkaytar (2010) süreç temelli yazma yaklaşımının yazma eğitimi alanında ilerleme sağlayabileceğini ve öğretmenlere iyi yazarlar yetiştirme konusunda rehber olabileceğini belirtmişlerdir.

4.2.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Son İşlemler Aşaması

Öğrencilerin yazma bakımından ne derece geliştiklerini belirleyebilmek amacıyla bazı son işlemlerden geçirilmişlerdir. Bu işlemler ön işlemler ile aynı uygulamaları kapsamaktadır. Ölçme araçları aynı tutularak geçerli ve güvenilir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Son işlemler başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.2.3.1. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

Yapılan çalışmaların sonunda öğrencilerin yazma becerisi bakımından kendilerine yönelik düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilere yazmada kendi kendini değerlendirme formu kullanılmıştır.

D'nin yazmada kendi kendini değerlendirme son formu Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74. D'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

Sorular	Seçenekler		
	Çoğu zaman(3 Puan)	Bazen(2 Puan)	Nadiren(1 Puan)
Yazım öncesi fikirleri listelemek, konuyu yorumlamak, beyin fırtınası yapmak, notlar almak ve bilgi toplamak için zaman ayırıyor muyum?		✓	
Yazım amacımı açıkca ortaya koyabiliyor muyum?	✓		
Yazacağım kitle için yazabiliyor muyum?		✓	
Fikirlerimi, okuyuculara yeterince açık bir şekilde ortaya koyabiliyor muyum?	✓		
Fikirlerimi düzenli bir şekilde ifade edebiliyor muyum?	✓		
Konu dışına çıkmadan yazabiliyor muyum?	✓		
Dili ilginç bir şekilde kullanabiliyor muyum?	✓		
Yazdıklarımı dikkatlice gözden geçiriyor muyum?		✓	
Tekrar okuyup dil bilgisi ve imlayı gözden geçiriyor muyum?	✓		
Yazdıklarımı kendi kendime dinlemek için sesli okuyor muyum?	✓		
Mümkün olduğu kadar temizliğe önem vererek son yazımı gerçekleştiriyor muyum?	✓		
Yazdıklarım tatmin edici mi?	✓		
Toplam Puan	27	6	0
Yüzdeler (%) Başarı Puanı	33/36×100= % 91		

Öğrencinin yazmada kendi kendini değerlendirme son formu Tablo 74'te verilmiştir. Bu form D'nin yazmada kendine yönelik düşüncelerinin ne derece değiştiğini belirleyebilmek amacıyla hem ön hem de son işlemlerde kullanılmıştır. D'nin bu forma göre aldığı başarı puanı % 91 olarak görülmektedir.

Ön işlemlerde D'nin yazmada ön işlemlerde kendini değerlendirmesinden elde ettiği başarı puanı % 33 iken son işlemlerde bu puan % 91 olmuştur. Bu durumda öğrencinin yazısına karşı olan düşüncelerinde olumlu yönde bir değişim olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencinin yazma süreci hakkında bir bilince kavuştuğu ifade edilebilir. Öğrencinin araştırma öncesi ve araştırma sonrası yazısı hakkındaki düşüncelerinin arasında fark olması, araştırmanın olumlu sonuçlarından biri olarak sayılabilir.

E'nin yazmada kendi kendini değerlendirme son formu Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75. E'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

Sorular	Seçenekler		
	Çoğu zaman(3 Puan)	Bazen(2 Puan)	Nadiren(1 Puan)
Yazım öncesi fikirleri listelemek, konuyu yorumlamak, beyin fırtınası yapmak, notlar almak ve bilgi toplamak için zaman ayırıyor muyum?		✓	
Yazım amacımı açıkca ortaya koyabiliyor muyum?	✓		
Yazacağım kitle için yazabiliyor muyum?		✓	
Fikirlerimi, okuyuculara yeterince açık bir şekilde ortaya koyabiliyor muyum?	✓		
Fikirlerimi düzenli bir şekilde ifade edebiliyor muyum?		✓	
Konu dışına çıkmadan yazabiliyor muyum?	✓		
Dili ilginç bir şekilde kullanabiliyor muyum?		✓	
Yazdıklarımı dikkatlice gözden geçiriyor muyum?	✓		
Tekrar okuyup dil bilgisi ve imlayı gözden geçiriyor muyum?	✓		
Yazdıklarımı kendi kendime dinlemek için sesli okuyor muyum?		✓	
Mümkün olduğu kadar temizliğe önem vererek son yazımı gerçekleştiriyor muyum?	✓		
Yazdıklarım tatmin edici mi?		✓	
Toplam Puan	18	12	0
Yüzdelerik(%) Başarı Puanı	30/36×100= % 83		

E'nin yazmada kendi kendini değerlendirmesi sonucu elde ettiği yüzdelerik başarı puanı Tablo 75'te görülmektedir. Buna göre öğrenci % 83'lük bir başarı puanı elde etmiştir.

E'nin ön işlemler kısmında yazmada kendi kendini değerlendirme formu aracılığı ile elde ettiği başarı puanı % 33 iken son işlemlerde bu puan % 83'e kadar yükselmiştir. Ortada % 50'lik bir gelişim olduğu görülmektedir. Bu durumda E'nin kendi yazısına yönelik düşüncelerinde bir gelişim olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak da yapılan yazma çalışmaları gösterilebilir.

N'nin yazmada kendi kendini değerlendirme son formu Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76. N'nin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Son Formu

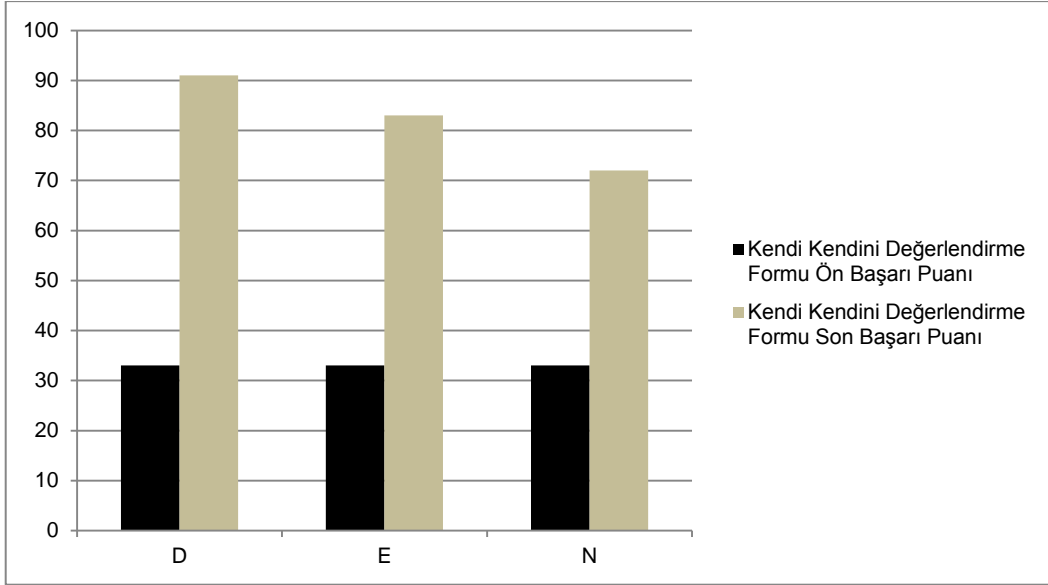
Sorular	Seçenekler		
	Çoğu zaman(3 Puan)	Bazen(2 Puan)	Nadiren(1 Puan)
Yazım öncesi fikirleri listelemek, konuyu yorumlamak, beyin fırtınası yapmak, notlar almak ve bilgi toplamak için zaman ayırıyor muyum?		✓	
Yazım amacımı açıkca ortaya koyabiliyor muyum?		✓	
Yazacağım kitle için yazabiliyor muyum?			✓
Fikirlerimi, okuyuculara yeterince açık bir şekilde ortaya koyabiliyor muyum?		✓	
Fikirlerimi düzenli bir şekilde ifade edebiliyor muyum?	✓		
Konu dışına çıkmadan yazabiliyor muyum?		✓	
Dili ilginç bir şekilde kullanabiliyor muyum?		✓	
Yazdıklarımı dikkatlice gözden geçiriyor muyum?	✓		
Tekrar okuyup dil bilgisi ve imlayı gözden geçiriyor muyum?	✓		
Yazdıklarımı kendi kendime dinlemek için sesli okuyor muyum?		✓	
Mümkün olduğu kadar temizliğe önem vererek son yazımı gerçekleştiriyor muyum?		✓	
Yazdıklarım tatmin edici mi?		✓	
Toplam Puan	9	16	1
Yüzdelik(%) Başarı Puanı	26/36×100= % 72		

N'nin yazmada kendi kendini değerlendirme son formu aracılığı ile elde ettiği yüzdelik başarı puanı Tablo 76'da görülmektedir. Buna göre N % 72'lik bir başarı puanı elde etmiştir.

N'nin ön işlemler kısmında yazmada kendi kendini değerlendirme formu aracılığı ile elde ettiği başarı puanı % 33 iken son işlemler kısmında bu puan % 72'ye kadar yükselmiştir. Bu noktada öğrencinin kendi yazısına yönelik düşüncelerinin olumlu açıdan değiştiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ön ve son işlemler basamağında yazmada kendi kendini değerlendirme formundan aldıkları başarı puanları arasında olumlu yönde bir fark bulunmaktadır. Farkın olumlu olması öğrencilerinin kendi yazılarına olan bakış açılarının olumlu bir yönde değiştiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu formdan elde ettikleri ön-son başarı puanlarının karşılaştırılması Grafik 22'de verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 22: Öğrencilerin Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Ön-Son Formuna Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması



Grafik 22'ye bakıldığında ön işlemler kısmında öğrencilerin puan durumu aynı düzeydedir. Son işlemler kısmında ise öğrencilerde farklı bir durum söz konusudur. En fazla gelişimin önce D, daha sonra E ve en son olarak N'de olduğu görülmektedir.

Ungan (2007), yazma becerisinin insanın dil gelişimini, yaratıcılığını ve özgüvenini artırdığını belirtmiştir. Buradan hareketle sürece dayalı yazma yaklaşımının kullanılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir ve yazma becerisi gelişen öğrencilerin de yazmada kendilerine yönelik düşünceleri olumlu yönde değişmiştir. Yani öğrencilerin özgüvenleri gelişmiştir.

4.2.3.2. Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu

Öğrencilere son işlemler kısmında "Analitik Yazı Değerlendirme Formu" uygulanmıştır.

D'ye uygulanan analitik yazı değerlendirme son formu Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77. D'nin Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik			✓	
Organizasyon				✓
İçeriğin geliştirilmesi		✓		
Kelime seçimi			✓	
Tarz			✓	
Cümle yapısı				✓
Dilin kullanımı			✓	
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)				✓
Heceleme				✓
Okunaklılık				✓
Toplam	0	2	12	20
D'nin Toplam Puanı/ Toplam Puan			34/ 40	
D'nin Yüzdelerik (%) Başarı Puanı			% 85	

D'ye uygulanan analitik yazı değerlendirme formunun değerlendirilmesi sonucu elde edilen yüzdelerik (%) başarı puanı ilgili Tablo 77'de verilmiştir. Tabloda D'nin % 85'lik bir başarı puanı elde ettiği görülmektedir.

D'nin ön işlemler kısmında elde ettiği % 45'lik başarı puanı, son işlemlerde % 85'e kadar yükselmiştir. Bu durumda öğrencinin % 40 oranında bir başarı söz konusudur. D analitik yazı değerlendirme formuna göre ön değerlendirmede cümle yapısı ve dilin kullanımı açısından 1 puan (yetersiz) almıştır. Son değerlendirmede ise cümle yapısı bakımından 4 puan ve dilin kullanımı bakımından 3 puan almıştır. Diğer yazım özellikleri bakımından da öğrenci bulunduğu düzeyden bir üst düzeye çıkmayı başarmıştır.

E'ye uygulanan analitik yazı değerlendirme son formu Tablo 78'de verilmiştir.

Tablo 78. E'nin Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik		✓		
Organizasyon				✓
İçeriğin geliştirilmesi			✓	
Kelime seçimi		✓		
Tarz			✓	
Cümle yapısı			✓	
Dilin kullanımı		✓		
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)				✓
Heceleme				✓
Okunaklılık				✓
Toplam	0	6	9	16
E'nin Toplam Puanı/ Toplam Puan		31/ 40×100		
E'nin Yüzdelerlik (%) Başarı Puanı		% 78		

E'ye uygulanan analitik yazı değerlendirme formunun değerlendirilmesi sonucu elde edilen yüzdelerlik (%) başarı puanı ilgili Tablo 78'de verilmiştir. Tabloda E'nin % 78'lik bir başarı puanı elde ettiği görülmektedir.

Öğrencinin ön işlemlerde analitik yazı değerlendirme formundan aldığı % 40 olan başarı puanı son işlemler kısmında % 78'e yükselmiştir. E ön işlemler kısmında içerik, içeriğin geliştirilmesi, cümle yapısı ve dilin kullanımı bakımından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Son işlemler kısmında ise öğrenci bütün yazma özellikleri bakımından bir üst veya daha üst düzeylere çıkmayı başarmıştır. E'nin içerik ve içeriğin geliştirilmesinde daha az gelişim gösterdiği söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğrencinin yazma bakımından yeterli deneyime sahip olmaması gösterilebilir.

N'ye uygulanan analitik yazı değerlendirme son formu Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79. N'nin Analitik Yazı Değerlendirme Son Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik			✓	
Organizasyon			✓	
İçeriğin geliştirilmesi			✓	
Kelime seçimi			✓	
Tarz		✓		
Cümle yapısı		✓		
Dilin kullanımı		✓		
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)			✓	
Heceleme		✓		
Okunaklılık			✓	
Toplam	0	8	18	0
N'nin Toplam Puanı/ Toplam Puan	26/ 40×100			
N'nin Yüzdelerlik (%) Başarı Puanı	% 65			

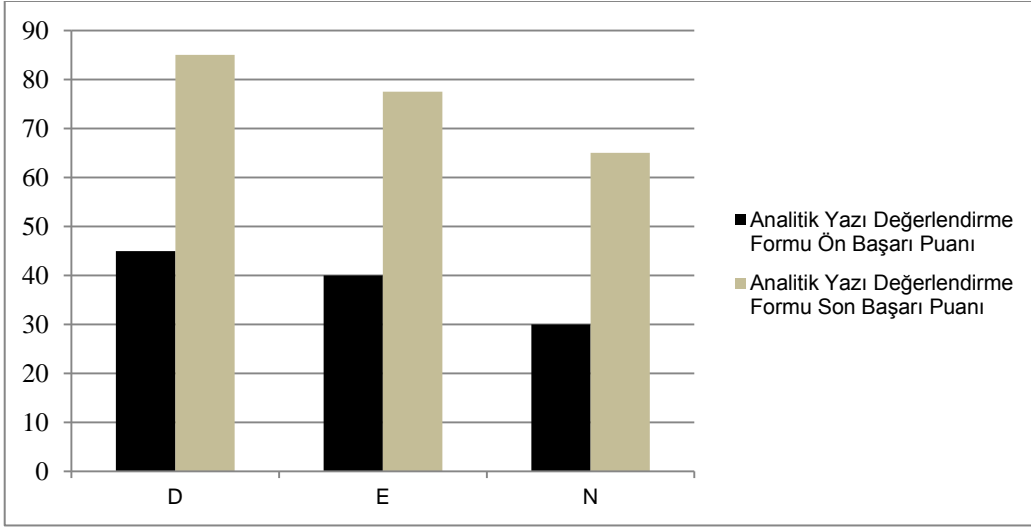
N'ye uygulanan analitik yazı değerlendirme formunun değerlendirilmesi sonucu elde edilen yüzdelerlik (%) başarı puanı ilgili Tablo 79'da verilmiştir. Tabloda N'nin % 65'lik bir başarı puanı elde ettiği görülmektedir.

N'nin ön işlemler kısmındaki % 30'luk başarı puanı son işlemlerde % 65'e kadar yükselmiştir. Bu durumda % 35'lik bir başarı söz konusudur. Ayrıca öğrenci birçok yazma özelliği bakımından ön işlemler kısmında "yetersiz" olarak değerlendirilirken, son işlemler kısmında "iyi" düzeye yükselmeyi başarmıştır. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak yapılan çalışmaların öğrencinin yazmasını geliştirdiği söylenebilir.

Analitik yazı değerlendirme formlarından elde edilen sonuçlar ele alındığında öğrencilerin üçünde de bir gelişim söz konusudur. Bu gelişimler sayısal olarak da görülebilmektedir. Sonuç olarak yapılan araştırmanın öğrencilerin yazılarını içerik, organizasyon, içeriğin geliştirilmesi, kelime seçimi, tarz, cümle yapısı, dilin kullanımı, mekanik, heceleme ve okunaklılık bakımından geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin ön ve son işlemler kısmında analitik yazı değerlendirme formundan elde ettikleri ön ve son başarı puanlarının karşılaştırılması Grafik 23'te verilmiştir.

Grafik 23. Öğrencilerin Analitik Yazı Değerlendirme Ön-Son Formu Başarı Puanları Karşılaştırılması



Öğrencilerin analitik yazı değerlendirme formuna göre ne kadar yol aldıkları Grafik 23'te verilmeye çalışılmıştır.

Buna göre D: % 40'lık, E: % 37'lik ve N: % 35'lik bir başarı sağlamıştır. Bu durumda yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazısını geliştirdiği yorumu rahatlıkla yapılabilir.

4.2.3.3. Yazma Kazanımları Son Kontrol Listesi

Gözlemler ve son işlemler aşamasında elde edilen bilgilerden yararlanılarak öğrenciler yazma kazanımları kontrol listesine göre değerlendirilmişlerdir. Elde edilen sonucunda yüzdeler karşılığı bulunarak, öğrencinin yüzdeler başarı puanı olarak ifade edilmiştir. D, E ve N'nin yazma kazanımları kontrol listesine göre değerlendirilmeleri Tablo 80'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 80. Öğrencilerin Yazma Kazanımları Son Kontrol Listesi

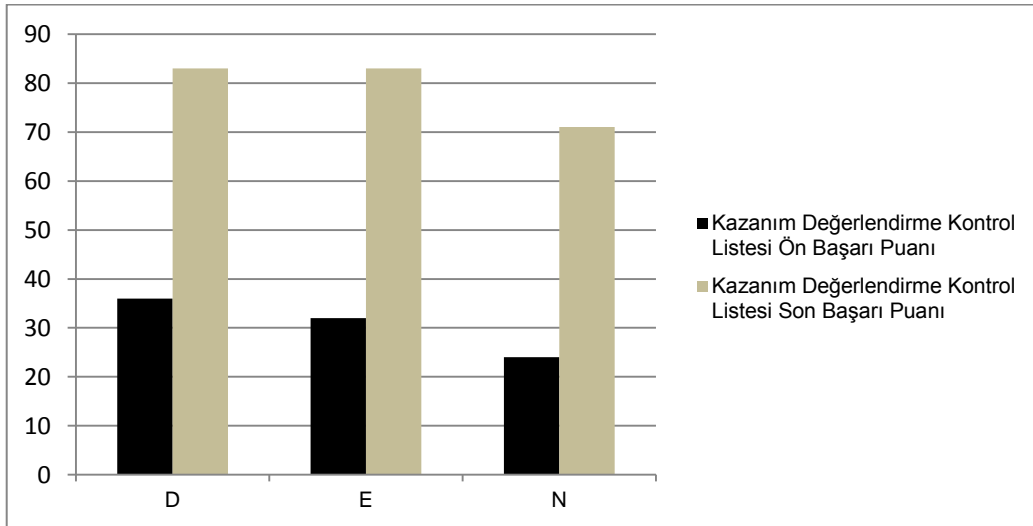
Kazanımlar	D			E			N		
	Var	Kismen	Yok	Var	Kismen	Yok	Var	Kismen	Yok
A. Yazma Kurallarını Uygulama									
1. Yazmak için hazırlık yapar.	+			+					+
2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	+			+			+		
3. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	+			+			+		
4. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	+			+			+		
5. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.		+			+				+
6. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	+			+					+
7. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	+			+					+
8. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.		+			+				+
9. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	+			+			+		
10. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.		+			+				+
11. Yazma konusunu belirler	+			+			+		
B. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme									
1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	+			+					+
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.		+			+				+
3. Yazısına uygun başlık belirler.	+			+			+		
4. Olayları, oluş sırasına göre yazar.	+			+					+
5. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	+				+		+		
6. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.		+			+				+
7. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.		+			+				+
8. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		+		+					+
9. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.	+			+			+		
10. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	+			+			+		
11. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.	+			+			+		
12. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.		+			+				+
13. Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar.		+			+				+
14. Sorular yazar.	+			+			+		
15. Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.	+			+			+		
16. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	+			+					+
C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma									
1. Günlük, anı vb. yazar.	+			+			+		
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.	+			+					+
3. Mektup yazar.	+			+			+		
4. Hikâye yazar.	+			+			+		
5. Yazılarında betimlemeler yapar.		+			+				+
6. İş birliği yaparak yazar.		+			+				+
7. Dikte etme çalışmalarına katılır.		+			+				+
8. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur.	+			+			+		
9. Şiir yazar.	+			+			+		
10. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.	+			+			+		
Toplam	50	12	0	50	12	0	36	17	0
Öğrencinin Aldığı Toplam Puan/ Genel Toplam	62/74×100			62/74×100			53/74×100		
Öğrencilerin Yüzdelik (%) Başarı Puanı	% 83			% 83			% 71		

Öğrencilerin yazma kazanımları kontrol listesine göre değerlendirilmelerinin sonuçları Tablo 80'de görülmektedir. Yapılan araştırma ilköğretim ikinci sınıf Türkçe dersi yazma alanı ile ilgili kazanımlara dayandırıldığı için öğrencilerin kazanımlara sahip olma dereceleri çalışmanın başında ve sonunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Ön işlemler kısmında öğrencilerin kazanımlara sahip olma durumları D: % 36, E:% 32 ve N % 24 şeklinde ifade edilirken; son işlemlerde D:% 83, E: %83 ve N: %71 şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumda öğrencilerde yazma becerisi bakımından bir gelişimin olduğu açıkça söylenebilir. Sonuç olarak yapılan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazma kazanımları sahip olma durumları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ön ve son işlemlerde yazma kazanımları kontrol listesinden aldıkları puanlara göre gelişimleri Grafik 24'te somut bir biçimde gösterilmeye çalışılmıştır.

Grafik 24. Öğrencilerin Yazma Kazanımları Ön-Son Kontrol Listesi Başarı Puanlarına Göre Karşılaştırmaları



Öğrencilerin yazma kazanımları kontrol listesine göre aldıkları puanların değişimi Grafik 24'te verilmektedir.

Grafik 24'e bakıldığında D, E ve N'nin en az % 50 ve üzerinde bir başarı farkına ulaştıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kazanımlara sahip olma durumlarının olumlu açıdan değiştiği yorumuna ulaşılabilir.

4.2.3.4 Yazı Örneği Değerlendirme Son Ölçeği

Son işlemler kısmında öğrencilere yazı örneği değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin yazı değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmesi Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81. Öğrencilerin Yazı Örneği Değerlendirme Son Ölçeği

5 Puan		3 Puan		1Puan	
D E N	1. Giriş, gelişme ve sonuç açıktır.		11.Giriş, gelişme ve sonuç çok açık olmasa da belirlenmiştir.		21.Giriş, gelişme ve sonuç muğlaktır.
D E	2. Karakterlerin ele alınışı oldukça iyidir	N	12.Karakterlerin ele alınışı tatmin edici düzeydedir.		22.Karakterlerin ele alınışı çok zayıftır.
D E	3. Sahne oldukça iyi tanımlanmıştır.	N	13.Sahne vasat bir şekilde tanımlanmaktadır.		23.Sahne hiç tanımlanmamıştır.
D E	4.Olaylar zinciri oldukça iyi geliştirilmiştir.	N E	14.Olaylar zinciri orta düzeyde geliştirilmiştir.		24.Olaylar zinciri geliştirilememiştir.
	5. Farklı cümle yapılarına yer verilmiştir.	D E N	15.Farklı cümle yapılarına vasat düzeyde yer verilmektedir.		25.Farklı cümle yapılarına yok denecek kadar az yer verilmiştir.
D E	6.Kelimeler doğru ve uygun şekilde hecelenmiştir.	N	16.Kelimelerin çoğu doğru hecelenmiştir.		26.Kelimeler nadiren doğru hecelenmiştir.
	7.Kelimelerinde farklı heceleri kullanmıştır.	D E N	17.Kelimelerinde farklı heceleri kısmen kullanmıştır.		27.Kelimelerinde farklı heceleri nadiren kullanmıştır.
D E	8.Büyük harflerin kullanımı tutarlı ve uygundur.	N	18.Büyük harflerin kullanımı kısmen tutarlı ve uygundur.		28.Büyük harflerin kullanımı tutarlı ve uygun değildir.
D E	9.Noktalama işaretlerinin kullanımı oldukça uygundur.	N	19.Noktalama işaretlerinin kullanımı orta düzeydedir.		29.Noktalama işaretlerinin kullanımı uygun değildir.
- - -	10. Son yazım temiz ve okunaklıdır.	- - -	20.Son yazım kısmen temiz ve okunaklıdır.	- - -	30.Son yazım temiz ve okunaklı değildir.
D'nin Yüzdolik Başarı Puanı: 41/45×100= %91		E'nin Yüzdolik Başarı Puanı: 39/45 ×100= % 86		N'nin Yüzdolik Başarı Puanı: 29/45 ×100= % 64	

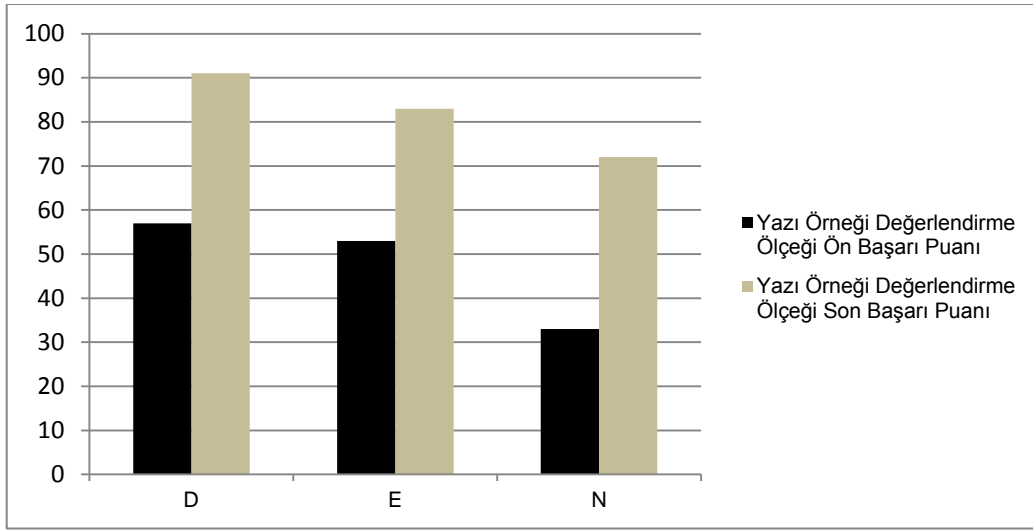
Öğrencilerin son işlemlerdeki yazı örneği değerlendirme ölçeği Tablo 81'de verilmiştir. Bu ölçeğe göre öğrencilerin başarı puanları D: % 91, E: % 86 ve N: % 64 şeklindedir.

Ölçeğin ön ve son değerlendirme sonuçlarına karşılaştırıldığında, öğrencilerin başarı puanları şu şekilde değişim göstermiştir: D % 57'den % 91'e; E'nin % 53'ten % 86'ya ve N % 22'den % 64'e yükselmiştir. Bununla birlikte D ile E'nin birbirlerine benzer performans gösterdiği, N'nin ise daha geri planda kaldığı ifade edilebilir. Yukarıdaki ölçekte öğrencilerin son işlemlerde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini açık olarak gösterebilme, olaylar zinciri oluşturabilme, sahne tanımlayabilme, farklı cümleler kullanabilme, heceleme, farklı heceleri kullanabilme ve büyük harf kullanımı ile ilgili çok iyi(5) ve orta(3) düzeyde oldukları görülmektedir. Ön işlemlerde öğrenciler genel olarak orta(3) ve vasat(1)

puanlar alırken, son işlemlerde çok iyi(5) ve orta(3) puanlar almışlardır. Bu durumda yazı örneği değerlendirme ölçeğine göre öğrencilerin başarılı bir sonuç elde ettikleri söylenebilir. Yapılan gözlemler ve uygulanan formlardan elde edilen bilgilere göre, farklı cümle yapıları oluşturma ve olay zinciri geliştirme konusunda öğrencilerin daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yazı değerlendirme ölçeği ön ve son başarı puanlarının karşılaştırılması Grafik 25'te somut bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

Grafik 25. Öğrencilerin Yazı Örneği Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Ön-Son Başarı Puanlarının Karşılaştırılması



Öğrencilerin yazı örneği değerlendirme ölçeğine göre elde ettikleri ön ve son puanlar kullanılarak ortaya çıkan değişim Grafik 25'te gösterilmeye çalışılmıştır. Grafikte son işlemler lehine bir fark olduğu gözle çarpılmaktadır.

Öğrencilerin hepsi en az % 30'luk bir başarı farkı göstermiştir. Bu durumda yapılan çalışmaların yazı değerlendirme ölçeğine göre başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümü, tanımlanmış bir sahnesi, belirlenmiş karakterleri ve olay kurgusu olan yazılar yazmaya başladıkları yorumu yapılabilir. İkinci sınıftaki bir öğrencinin yazısının asgari olarak bu nitelikleri içermesi istenen bir durum olarak nitelendirilebilir.

4.2.3.5. Bütüncül Yazı Değerlendirme Son Formu

Son işlemler kısmında, ön işlemlerde olduğu gibi, öğrencilere bütüncül yazı değerlendirme formu uygulanmıştır.

Öğrencilerin bütüncül yazı değerlendirme son formu Tablo 82'de verilmiştir.

Tablo 82. Öğrencilerin Bütüncül Yazı Değerlendirme Son Formu

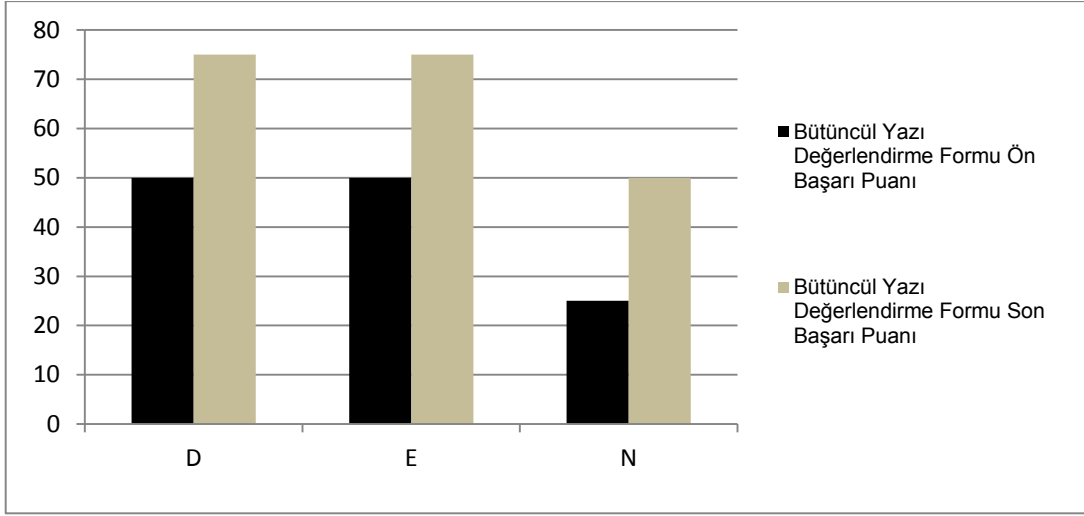
Puan	Öğrencilerin Bulunduğu Düzey	Açıklamalar
4		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı gayet açık ve iyi organize edilmiştir. • Öğrenci amacının ve kimin için yazdığının farkındadır. • Yazı orijinal detaylarla daha kapsamlı hale getirilmiştir. • Öğrenci dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmış ve kelime seçimini iyi yapmıştır • Konu uygun bir şekilde ifade edildikten sonra ana fikir çerçevesinde etkili bir şekilde geliştirilmiştir.
3	D E	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı tutarlı, organizeli ve kapsamlıdır. • Öğrenci heceleme ve dili kullanma becerilerine sahiptir. • Farklı kelimeler kullanabilmektedir. • Konuyu belirleyip ana fikir etrafında kısmen geliştirebilmektedir.
2	N	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı konu etrafında fakat gerektiği kadar geliştirilememiştir. • İyi organize edilmemiştir. • Hecelemede ve dilin kullanımında yanlışlıklar vardır. • Kelime kullanımı sınırlı ve zayıftır. • Konu belirli fakat ana fikri destekleyen detaylar ve örnekler yetersizdir.
1		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı kafa karıştırıcı ve tutarsızdır. • Hecelemede ve dilin kullanımında yanlışlıklar vardır. • Kelime kullanımı çok sınırlı ve yanlıştır. • Konu belirlemiş fakat hiçbir şekilde açıklanıp örneklendirilmemiştir.
Değerlendirilmez		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı okunaklı değildir. • Boş kağıt verilmiştir. • Yazı konuyla tutarlı değildir. • Konu ve belirli bir ana fikir yoktur.

Son işlemlerde bütüncül yazı değerlendirme formuna göre öğrencilerin değerlendirilme sonuçları Tablo 82’de görülmektedir. Bu forma göre D ve E 3 puan N ise 2 puan almıştır.

Ön işlemlerde: “D ile E: 2 ve N: 1 puan” alırken, son işlemlerde “D ve E: 3 puan ve N: 2 puan” olarak “1 puanlık” artış göstermişlerdir. Sonuç olarak öğrenciler bütüncül yazı değerlendirme formuna göre çalışmanın başında buldukları düzeyden, bir üst düzeye çıkmayı başarmışlardır. Buna göre öğrencilerin yazılarının daha organize ve kapsamlı olduğu, heceleme ile dili kullanma becerilerinin geliştiği ve kısmen de olsa ana fikri destekleyen detayları yazılarında verebilmeye başladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin ön ve son işlemler kısmında bütüncül yazı değerlendirme formuna göre aldıkları başarı puanlarının karşılaştırılması Grafik 24’te verilmiştir.

Grafik 26. Bütüncül Yazı Değerlendirme Formuna Göre Ön-Son Başarı Puanlarının Karşılaştırılması



Öğrencilerin bütüncül yazı değerlendirme ön ve son formuna göre aldıkları puanların karşılaştırılması Grafik 26'da sunulmuştur.

Grafik 26'da, D ve E'nin aynı düzeyde gelişim gösterdiği, N'nin ise diğer öğrencileri bir adım geriden takip ettiği görülmektedir. Bu durumda her öğrencinin kendi düzeyine göre bir ilerleme kaydettiği söylenebilir. Sonuç olarak bütüncül yazı değerlendirme formundan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ilk durumları ile son durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın nedeni olarak yapılan aksiyon araştırması gösterilebilir.

4.2.3.6. Yazma Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi

Akyol'da (2008) belirtilen yazma süreci aşamalarıyla ilgili verilen bilgilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan yazma süreci aşamaları kontrol listesi ile öğrencilerin son işlemlerde hangi yazma aşamasında olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bütün yapılan işlemler ve gözlemler göz önünde bulundurularak öğrenciler kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu gözlenen beceriler + (artı) ve sahip olamadıkları gözlenen beceriler ise – (eksi) işaretiyle gösterilmiştir.

Öğrencilerin yazma süreci aşamaları kontrol listesi Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83. Öğrencilerin Yazma Süreci Aşamaları Son Kontrol Listesi

	D	E	N
1. Başlangıç aşaması			
Konu belirlenmemiş, organizasyon ve detay yok veya yok denecek kadar	-	-	-
Öğrenci hedef kitlenin farkında değil ve yazma süreci hakkında fikri yok.	-	-	-
Yazı fiziksel olarak çok düzensiz olduğu için okunabilir değil ve bundan dolayı mesaj anlaşılmıyor.	-	-	-
2. Gelişim Aşaması			
Konuyu geliştirme ve bir plan dahilinde sunma becerisi kazanılmaya başlanmıştır.	-	-	+
Hedef kitle yazım sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır.	-	-	+
Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır.	-	-	+
Yazım hataları mesajın algılanmasını güçleştiriyor.	-	-	+
3. Yoğunlaşma Aşaması			
Konuyu geliştirme yetersiz olsa bile konu açıkça belirlenmiştir. Fikirlerin yetersizliğine rağmen yazım planı açık ve anlaşılır.	+	+	+
Yazım süreci ve hedef kitlenin ne olduğu düşüncesi yerleşmeye başlamıştır.	+	+	-
Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği minimum düzeydedir.	+	+	+
Yazım hataları iletişim akışını sekteye uğrattırıyor.	-	-	-
4. Deneyim Aşaması			
Konu açıkça belirlenmiştir. Bazı sorunlara rağmen detaylandırma yapılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak belirlenmiştir.	+	+	-
Hedef kitle belirlenmiştir.	-	-	-
Farklı cümle yapılarına yer verilmektedir.	-	-	-
Yazım hataları iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.	-	-	-
5. Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması			
Konu açıkça belirlenmiştir.	-	-	-
Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir.	-	-	-
Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır.	-	-	-
Dil etkili bir biçimde kullanılmıştır.	-	-	-
Yorumlamalara yer verilmiştir.	-	-	-
Değişik örneklendirmeler yapılmıştır.	-	-	-
Yazım hataları en aza inmiş ve iletişimi engellememektedir.	+	+	-

Öğrencilerin son işlemler yazma süreci aşamaları kontrol listesine göre değerlendirilmeleri Tablo 83'te verilmiştir. Öğrencinin başarı gösterdiği beceriler artı (+) ile belirtilmiştir.

Kontrol listesine bakıldığında öğrencilerin yapılan çalışmalar sonunda hangi yazma aşamasında oldukları görülebilmektedir: D ile E çalışmanın başında 'gelişim' aşamasında bulunurken, çalışmanın sonunda 'yoğunlaşma' aşamasına yükselmiştir. N de çalışmanın başında 'başlangıç' aşamasında bulunurken, çalışmanın sonunda 'gelişim' aşamasına yükselmiştir. Öğrencilerle yapılan 20 günlük yoğun bir çalışmanın ardından, öğrenciler buldukları yazma basamağından bir üst yazma basamağına çıkmayı başarmışlardır. D ile E yazım hatalarını en aza indirmiştir. Bunun yanında D ve E çalışma sürecinde, giriş,

gelişme ve sonuç bölümlerini açık bir biçimde belirleyebilmiş ve daha planlı yazılar yazmaya başlamıştır; N ise giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirleyebilmeye, hedef kitlenin farkına varmaya ve basit ama doğru cümleler kurabilmeye başlamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini sistematik olarak geliştirebilmek amacıyla öğretmen, araştırmacı kimliğini üstlenerek yaptığı aksiyon araştırmasından elde ettiği sonuçları ve bu sonuçlara dayanarak geliştirdiği önerileri bu bölümde vermiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma “okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi” başlığı altında okuduğunu anlama ve yazma becerisi olmak üzere iki basamakta ele alınmıştır. Araştırmanın birinci basamağı olan, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde, üzerinde çalışılan metinlerin konularına göre yazma çalışmaları düzenlenmeye çalışılmıştır. Bunun nedeni araştırmanın sarmal bir yapıyla planlanmasıdır. Yani araştırma iki basamaklı olmasına rağmen, birbiri üzerine inşa edilmiştir.

Okuduğunu anlama ve yazma becerileri genel olarak ele alınırsa, öğrencilerin günlük ve akademik hayatlarında ne denli önemli olduğu anlaşılacaktır. Okuduğunu anlama becerisi ülkemizde gazete okumadan sınav sistemine, yön bulmadan şiir okumaya kadar hayatımızın her anında karşımıza çıkmaktadır. Yazma, dilekçe yazmaktan sosyal paylaşım sitelerinde herhangi bir yazıyı paylaşmaya kadar yelpazesi geniş bir beceridir. Bu becerilerin temelleri ilköğretimin ilk yıllarında atılmaktadır. İlköğretim birinci sınıfta öğrenciye ilk okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılır ve böylece birey artık bir okuyazar olmuştur. Bu denli önemli olan becerilerin öğrencilere sağlam bir şekilde kazandırılması son derece önemlidir. Araştırma da genel olarak bu amacı temel almıştır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya uygun olduğu tespit edilen aksiyon araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan aksiyon araştırması, İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Programında yer alan okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilgili olan kazanımlar çerçevesinde yürütülmüştür. Sonuç olarak, bilim merkezli, MEB çerçeveli ve eleştirel kuram yaklaşımına dayalı bir araştırma yapılmıştır. Öncelikle okuduğunu anlama ve daha sonraki aşamada yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar toplam 48 günde tamamlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişimini ölçmek amaçlı kullanılan form, ölçek, kontrol listesi, günlük, gözlem ve alan notlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir.

Verilerin analizinin yapılmasıyla bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların en temel olanı öğretmenin eğitim sürecindeki rolüyle alakalıdır. Bir sınıf öğretmeni iyi bir gözlemci olmalı, sınıfı içerisinde problemleri belirlemeli ve problemlere uygun çözüm yolları aramalıdır. Bu noktada öğretmenin problemle ilgili olarak bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanması, var olan problemin sağlam bir şekilde ortadan kaldırılmasını sağlayabilir. Bu araştırmada öğretmen okuduğunu anlama noktasında bir problem karşılaşmış ve bu probleme uygun bir çözüm yolu bulabilmek amacıyla ilgili kaynakları taramıştır. Yılmaz ve Köksal (2008) ve Epçaçan (2009) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmen, kendine ve öğrencilerine uygun olan bilimsel bir yöntemi seçerek bir araştırma ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenin araştırmacı kimliğini üstlenip, sınıfı içerisindeki karşılaştığı bir problemi başarılı bir şekilde çözmesi bu araştırmanın en önemli sonuçlarından birisidir. Daha detaylı açıklamak gerekirse, yapılan araştırmada okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrencilerin, bu problemlerini çözmek amacıyla; Hollingsead ve Ostrander'in (2006) okuduğunu anlama becerisinin geliştirebilmesi için önerdiği; TİÖD (POSSE) okuduğunu anlama stratejisi kullanılmakla birlikte, bu stratejiye yardımcı olarak KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejisi kullanılmıştır. Kullanılan stratejiler birbiri içerisinde eritilerek çalışmalar daha etkili hale getirilmiştir. Öğrencilerin üçünün de anlama düzeyleri çalışmanın başında endişe düzeyinde iken, çalışmanın sonunda iki öğrenci serbest düzeye ve bir öğrenci öğretim düzeyine yükselmeyi başarmıştır. Sonuç olarak TİÖD(POSSE) çerçeve stratejisi, KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner'de (2012a) yaptıkları araştırmada, TİÖD stratejisinin okuduğu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte literatürde var olan stratejilerin birbiri içerisinde kaynaştırılarak oluşturulan sentez stratejilerin herhangi bir problemin çözülmesi noktasında işe yarayabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, bir öğretmen sınıfı içerisinde karşılaştığı bir problemi çözmek amacıyla, "literatürdeki stratejilerden yararlanabilir veya "kendine uygun karma bir strateji oluşturabilir" yargısına varılmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek amacıyla sadece literatürde var olan okuduğunu anlamayı geliştirici stratejilerinden yararlanılmamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kelime hazineleri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Akyol (2010) okuduğunu anlama becerisi ve kelime hazinesi arasında doğru bir orantı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle TİÖD (POSSE), KWL ve Karşılıklı Öğretim stratejilerinin yanında kelime hazinesinin geliştirilmesiyle ilgili metodlar da kullanılmıştır. Öğrencilerin metni okurken anlayamadıkları kelimelerle ilgili çalışma yapılabilmesi için sözlük kullanma ve kelime defteri oluşturma metodu araştırma süresince sürekli kullanılmış olup zaman

zaman çağrışım haritası oluşturma ve görsellerden yararlanma etkinlikleri de yapılmıştır. Bu noktada Göçer'in (2010) önerisi dikkate alınarak kelime öğretimi için öğrencileri aktif kılacak etkinlikler yapılmıştır. Araştırmalar sırasında yapılan bu etkinliklerin öğrencilerin kelime bilgisine olumlu etki ettiği gözlenmiştir. Örneğin: Öğrenciler Eskimolar ile ilgili bir metni okurken "Eskimo" kelimesinin ne olduğunu metin içerisinde tam olarak anlayamamıştır. Sözlüğe başvurmuş ancak sözlükteki tanım da kafasını karıştırmıştır. Çözüm olarak öğrencilere Eskimo kelimesinin fotoğrafı gösterilmiştir. Bu durumda Göçer'in (2010) de belirttiği gibi görsel kullanmanın kelimenin kavratılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çeçen (2007) kelime öğretimi için oyunların etkili olduğunu ve Göçer (2010) öğrenciyi aktif kılacak etkinliklerin kelime öğretiminde önemli olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle kelime hazinesini geliştirme amacıyla oyunlar da kullanılmıştır. Tabu ve son harften kelime türetme oyunu ile öğrencilerin öğretilen yeni kelimelerle ilgili yaşantı oluşturmaya çalışılmıştır. Sözlük kullanma ve kelime defteri oluşturma metodu kullanılarak, üzerinde çalışma yapılan kelimeler oyunlarda kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda, kelime bilgisini değerlendirme testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştiği sonucuna varılabilir. Araştırma süresince yapılan gözlemlere göre öğretilen kelimelerin akılda kalıcılığı açısından oyunların etkili olduğu görülmüştür. Özellikle tabu oyunu ile öğretilen kelimelerin öğrenciler tarafından sıkça kullanıldığı gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da öğrencilerin bireysel farklılıklarının okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğudur. Akyol'da (2008) bu konuyla ilgili olarak, bireylerin birbirinde farklı olması gibi okuma becerilerinin de kişiden kişiye farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin ilgili oldukları alanlarla ilgili çalışmalara daha etkin katıldıkları gözlenmiş ve bunun sonucunda değerlendirmelerde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Örnek verilirse, D'nin diğer iki öğrenciye göre daha hızlı anlayıp ve sorulara daha hızlı cevap verdiği gözlenmiştir. Dolayısıyla okunan metne çok ilgili olmasa bile biraz çaba ile iyi sonuçlar elde ettiği görülmüştür. N okuma ve anlama bakımından diğer iki öğrenciye göre bir alt düzeyde olmasına rağmen yapılan çalışmalara oldukça istekli katılmış ve süreç içerisinde iyi bir gelişim göstermiştir. E'nin fikirlerini ifade etme konusunda biraz çekingen olduğu ancak okuduğunu anlama çalışmalarını yakından takip etmesi sonucunda istikrarlı bir ilerleme kaydettiği gözlenmiştir. Akyol'un (2008) da belirttiği gibi her bireyin farklı olması gibi okuma becerileri de farklılık gösterir; ancak doğru yöntemler işe koşulduğu zaman bu farklılık belki bir ölçüde giderilebilir.

Bir öğrencinin metni iyi seslendirmesi o metni çok iyi anladığı anlamına gelmediği, araştırmadan elde edilen başka bir sonuçtur. Örneğin 2 /A sınıfının öğrencilerinin yanlış

analizi envanteri ile ilgili sonuçlarına bakıldığında kelime tanıma düzeyleri bakımından, öğrencilerin çoğunun serbest düzey ve öğretim düzeyinde bulunmasına rağmen anlama düzeyi bakımından sınıfın büyük çoğunluğunun endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerisinin istenilen düzeyde olması için okuma becerisinin şart olduğu ancak yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun için öğretmen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini sağlam bir şekilde geliştirebilmek amacıyla bilimsel stratejiler kullanılabilir.

Akyol (2008) okuma becerilerinin gelişebilmesi için akıcı okuma stratejilerini önermiştir. Bu çalışmada akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır ve bu stratejiler özellikle okuma becerisi çok zayıf olan N üzerinde kullanılmaya çalışılmıştır. N çalışmanın başında kelime tanıma düzeyi bakımından endişe düzeyinde iken çalışmanın sonunda öğretim düzeyine yükselmeyi başarmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma hataları da kayda değer bir biçimde azalmıştır. D ve E ise kelime tanıma düzeyi bakımından çalışmanın başında öğretim düzeyinde bulunmalarına rağmen, çalışmanın sonunda serbest düzeye yükselmeyi başarmışlardır. Bu durumda akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği ve okuma hatalarını azalttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi ile okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi arasında paralel bir ilişki olduğu da görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin; okuma ve kelime tanıma düzeylerini ölçebilmek, okuma hatalarını belirleyebilmek ve öğrencinin söz konusu beceriler bakımından eğitim öğretim süreci içerisinde gelişimini takip edebilmek amacıyla “yanlış analizi envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeyleri hesaplanırken çalışılan metinle ilgili açık uçlu sorulardan da yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevapların incelenmesiyle öğrencilerin hangi noktalarda zorlandıkları görülmüştür. Açık uçlu soruların öğrencilerin okudukları metinde nereleri anlamakta güçlük çektiklerinin belirlenmesinde yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin genelde derinlemesine anlama sorularında hata yaptıkları görülmüştür.

Okuduğunu anlamayla ilgili yapılan bütün çalışmalar göz önüne alındığında öğrencilerin özellikle “ana fikir” bulma konusunda problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın belli bir bölümüne kadar öğrenciler ana fikri bulma konusunda yetersiz kalmıştır. Ancak belirli bir çalışma periyodunun ardından öğrencilerin ana fikri bulma becerilerinin belli ölçüde geliştiği gözlenmiştir. Bu bağlamda yapılan özetleme çalışmalarının etkili olduğu görülmüştür. Bu konuda Belet (2005) özetlemenin okuduğunu anlamada etkili bir strateji olduğunu vurgulamıştır. Okuduğunu anlama becerisinin ana fikri bulmadaki önemi düşünülürse, özetlemenin etkisi daha net anlaşılabilir. Özetlemenin de

bir parçası olduğu TİÖD stratejisinin genel olarak ana fikri bulma becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca hikaye haritası yönteminin özetlemeyi kolaylaştırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Dönmez ve Yazıcı'da (2006) bu konuyla ilgili olarak, hikaye haritasının bilgilerin akılda kalması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir.

Çalışmalar sırasında kullanılan TİÖD stratejisi aracılığı ile öğrencilerle sürekli tahmin çalışmaları yapılmıştır. Tahmin çalışmaları yapılırken görsel, başlık gibi metinde verilen ipuçlarından yararlanılmıştır. Araştırma süresince öğrencilerin tahmin etme becerilerinin gittikçe geliştiği gözlenmiş ve bu durum ilgili bulgularda görülmektedir. Öğrencilerin tahminlerinin başlangıçta yetersiz olduğu, ancak daha sonra öğrencilerin gittikçe daha iyi tahminlerde buldukları görülmüştür. Bu durumda yapılan aksiyon araştırmasının öğrencilerin tahmin becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında öğretmen öğrencilere rehberlik ederek, öğrencileri yavaş yavaş çalışma sürecine hazırlamıştır. Zamanla öğrencilerin etkinliği artmış ve araştırmaya yön vermişlerdir. Özellikle Karşılıklı Öğretim Stratejisinin kullanıldığı çalışma bölümlerinde öğrenciler oldukça aktif roller üstlenmiştir. Ayrıca araştırmada oyunlara da yer verilmiştir. Bu durumda yapılan araştırmanın, yapılandırmacı felsefenin doğasına uygun olarak öğretmen rehberliğinde ve öğrenci merkezli olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte Karşılıklı Öğretim Stratejisinin öğrencilerin, soru sorma ve metni inceleme becerilerini de geliştirdiği görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan bu araştırma aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu ve yazdığını paylaşma becerilerini de geliştirmiştir. Yapılan gözlemler ve veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre bu sonuca ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda, öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında sahip olmaları gereken davranışlar konusunda gelişme gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Daha ayrıntılı ifade edecek olursak öğrencilerin "tahminde bulunma, görselleri inceleme, okuma amacı belirleme, anlamasını kontrol etme, akıcı okuma, bağımsız bir şekilde okuma, okunanları tartışabilme, özetleme, metinle ilgili bir sonuç ortaya koyabilme, ana fikri bulma, metinde anlatılanların aşamalarını bilme ve çıkarımlar yapma" becerileri konusunda geliştikleri görülmüştür. Öğrencilerin araştırmanın başında okuma konusunda oldukça eksiklikleri olmasına rağmen, araştırma sonunda bu becerileri belli ölçüde kazandıkları görülmüştür. Bu noktada vurgulanması gereken şey ise öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğundan dolayı her öğrenci aynı seviyede ilerleme gösterememiştir.

Örnekleme seçerken 2/A sınıfı öğrencilerinin anlama düzeyleri yanlış analizi envanteri kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre sınıf sıralaması yapılmış ve sona kalan üç öğrenciyle (D,E ve N) araştırma yapılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi geliştirme çalışmaları tamamlandıktan sonra tekrar 2/A sınıfı öğrencilerinin anlama düzeyleri yanlış

envanteri kullanılarak hesaplanmıştır. Sınıftaki öğrenciler tekrar anlama düzeyi puanlarına göre sıralanmıştır. Sonuç olarak son üçte yer alan D, E ve N'nin sınıf içerisinde sıralamaları oldukça değişmiş ve daha üst sıralara çıkmayı başarmışlardır. Bu durumda araştırmaya katılan D, E ve N'nin okuduğunu anlama konusunda diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu araştırmanın lehine bir sonuçtur.

Öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarının ardından süreçteki ve ön-son işlemlerdeki değerlendirmelere bakıldığında şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir. Karatay'da (2011) süreç temelli yaklaşımın bilinçli yazma ve planlama becerilerini kazandırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın başında öğrencilere uygulanan bütün ön işlemler sonucunda, öğrencilerin yazma alanındaki eksiklikleri ortaya çıkmıştır. Son işlemlerdeki değerlendirmelere bakıldığında ise, ön ve son işlemler arasındaki zaman diliminde yapılan araştırmanın öğrencilerinin birçok eksikliğini gidermede başarılı olduğu görülmüştür.

Öğrencilere yazmada kendi kendini değerlendirme formu uygulanmıştır. Ön işlemler kısmında öğrencilerin kendilerini değerlendirme sonuçlarına bakıldığında olumlu olduğu söylenemez. Ancak son işlemlerde öğrencilerin yazılarını daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kendinde olan değişimleri fark ettiği ve yazma sürecinin bilincine vardığının bir göstergesidir. Sonuç olarak yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin kendi yazımları hakkındaki fikirlerini olumlu yönde değiştirme konusunda etkili olmuştur.

Araştırmanın bir başka sonucu olarak öğrencilerin yazılarında, yazım özellikleri bakımından(içerik, organizasyon, içeriğin geliştirilmesi, kelime seçimi, tarz, cümle yapısı, dilin kullanımı, mekanik, heceleme ve okunaklılık) kayda değer bir ilerleme görülmüştür. Bu yazım özelliklerini ikinci sınıf öğrencilerinin belli bir ölçüde kavraması araştırmanın başka önemli bir sonucudur.

Araştırmada öğrenciler şiir, hikaye, masal, davetiye ve bilgi verici metin türünde yazı çalışmaları yapmıştır. Bu durumda öğrencilerin yazım türü yelpazelerinin genişlediği yargısına varılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazmadan zevk alabilmeleri için farklı yazımların yaptırılmasının yazım sürecini canlı tuttuğu gözlenmiştir.

Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlı yapılan çalışmalarda da ön ve son işlemler yapılmıştır. Bu işlemlerin yapılmasındaki amaç, öğrencideki erişiyi görebilmektir. Bu amaçla birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Ön işlemlerde öğrenciler genel olarak düşük başarı puanları almış ancak son işlemlerde öğrencilerin başarı puanları yükselmiştir. Bu durumda kullanılan bütün veri toplama araçlarından elde edilen sonuçların birbirini desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ön ve son işlemler arasında

anlamalı bir fark olmasının okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmaların başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Yazma çalışmaları sürecinde “yazma süreci becerileri kontrol listesi” ile “yazı değerlendirme ölçeği” kullanılarak öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri sürekli gözlenmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre öğrenciler her çalışmada ilerleme kaydetmiştir. Bu durumda süreç içerisinde yapılan yazma çalışmalarının başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin; “paragraf başı yapabilmesi, özgürce yazabilmesi, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin ayırabilmesi, yazdığı konu hakkında tartışabilmesi, metnin ana fikrini yazısında belirtebilmesi; yazım hatalarını azaltmasının yanında yazdıklarını gözden geçirip kendinin ve diğer arkadaşlarının hatalarını düzeltebilmesi; yazdığı yazıyı paylaşma isteğinin oluşması, noktalama işaretlerinin nerede kullanılacağını daha iyi kavraması, değişik türlerde yazılar yazabilmesi, ana fikir ve ana konu arasındaki farkı belli ölçüde kavrayabilmesi, daha estetik yazılar yazabilmesi” gibi temel ve önemli yazma becerilerinin belli bir ölçüde kazandırılması bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir.

Öğrencilerle araştırmanın birinci basamağında sözlük çalışmalarının yapılması, yazma çalışmaları yapılmasına kolaylık sağlamıştır. Şöyle ki öğrencinin yazma esnasında bilmediği sözcükleri veya yanlış yazdığı sözcükleri, sözlükten açıp bakması ve anlamaya çalışması araştırmanın başka önemli bir sonucudur. Yani öğrenci sözlük kullanma becerisini belli bir ölçüde kazanmıştır.

Araştırmada çeşitli türlerde yazılar yazdırılmıştır. Buna göre öğrencilerin kurmacaya dayalı metinlere göre bilgi verici metinleri yazarken daha çok zorlandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri bakımından istenilen düzeye çıkarılması bu araştırmanın en önemli sonucudur. Ancak söz konusu becerilerin geliştirilmesi için ciddi çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğretmen kendine, müfredata ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çalışmalar planlamalıdır. Aksi takdirde yapılan çalışmalar işe yaramayabilir. Bir araştırmanın başarılı olması sorunu iyi tanımlamaya, çözümü ise iyi araştırma ve planlamaya bağlıdır. Bu araştırmada bu süreçlerin dikkate alınmasıyla araştırma başarılı sonuçlara ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçların bir uzantısı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenler hem kendilerinin mesleki gelişimini sağlamak hem de öğretim süreci içerisinde karşılaştıkları problemleri çözebilmek amacıyla araştırmalar yapabilirler. Böylece öğretmenler hem var olan bilgilerini güncellemiş, hem de öğrencilerini geliştirmiş olacaklardır.
2. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla, TIÖD(POSSE), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejisi kullanılabilir.
3. Yazma becerisinin geliştirilmesi isteniyorsa “Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı” kullanılabilir. Bundan farklı olarak öğretmen öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi ve yazıdaki eksikliklere göre farklı yazma yöntemlerini deneyebilir.
4. Bir sınıf öğretmeni okuma becerisini kazandırırken okuduğunu anlama becerisini göz ardı etmemelidir. Aksi takdirde iyi seslendiren fakat anlamlandırması zayıf öğrenciler yetişebilir. Özellikle farklı dillerin konuşulduğu bölgelerde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına önem verilmelidir.
5. Öğretmenlerin, yazma ve okuma çalışmalarında 5N 1K etkinliğini kullanmaları önerilebilir.
6. Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirilebilmek amacıyla üst düzey düşünme süreçlerinin kullanımını gerektirecek etkinlikler planlamalıdır.
7. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini değerlendirirken çok yönlü değerlendirmeler yapması önerilebilir.
8. Öğretmenler özellikle kelime hazinesini geliştirme çalışmalarında oyunları kullanabilirler.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu araştırmada okuduğunu anlama ve yazma çalışmaları ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu iki becerinin birbirini etkilemesi mümkün olabilir. Bu nedenle araştırmacılar bu iki becerinin geliştirilmesi konusunu daha bütünsel ele alabilirler veya daha spesifik çalışabilirler.
2. Bu araştırmada okuma ve yazma becerilerini geliştirme amaçlı birçok metod kullanılmıştır. Sonuç olarak bu metodların tümünün çeşitli düzeylerde etkilediği bir sonuca varılmıştır. Araştırmacılar daha az metod kullanarak daha detaylı sonuçlara ulaşabilirler.
3. Araştırmacılar bilimsel araştırmalarında aksiyon araştırma yöntemini kullanabilir.

6. KAYNAKLAR

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü Anlatım* (15. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K., and Sanders, M. (1993). Metacognitive self-portraits: Preservice teachers as learners. *Reading Research and Instruction*, 32 (2), 38-54.
- Alkan, Z. N. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Allen, J. (2006). Too little or too much? What do we know about making vocabulary instruction meaningful? *Voices from the Middle*, 13 (4), 16-20.
- Anılan, H. (2005). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. (2008). Eleştirel Teori ve Eğitim Araştırmaları, <http://egitimarastirmalari.blogspot.com/2008/01/eletirel-teori-ve-eitim-aratrmalar.html> adresinden 04 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Aydoğan, R. (2008). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 227-244.

- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilgili, A. S. (2011). Ders Notları Bilimsel Araştırma Yöntemleri, <http://www.alisinanbilgili.com/index.php/2011/05/bilimsel-arastirma-yontemleri-ders-notlari/> adresinden 4 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bos, C.S. and Vaughn, S. (2002). Interventions for Reading Comprehension K-W-L Strategy, https://www.msu.edu/course/cep/886/Reading%20Comprehension/7Learn_Serv_Proj_KWL.html adresinden 21 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bozkurt, E. (2007). Bilimsel araştırmalarda yöntemler. D. Ekiz (Ed.), Bilimsel Araştırma ile İlgili Temel Kavramlar içinde (s. 64-97). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Catts, H.W., Adlof, S. and Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case fort he simple view of reading. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49 (2), 278-293.
- Coşkun, İ. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çağmalar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 12-22.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*, 1(1), 116- 137.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.

- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. ve Yolaçan, P.(2010, Mayıs). Yanlış Analizi Envanteri'nin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretimi. S. Topbaş (Ed.), Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme içinde (s.133-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 233-255.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılabilir strateji ve teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 137-154.
- Ekinci Çelikkpazu, E. (2006). Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ekiz, D. (2001). *İlköğretimde Fen bilimi öğretimi ve öğrenimi; felsefi, psikolojik temelleri ve pratiksel uygulamaları*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 415-439.
- Ekiz, D. (2007). Bilimsel araştırmalarda yöntemler (1. Baskı). D. Ekiz (Ed.), Bilimsel Araştırmalarda Nitel Veri Analizi ve Yorum içinde (s. 190-218). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., ve Uzuner, F. G. (2012a). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (7), 303- 328.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., ve Uzuner, F. G. (2012b). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ergün, M. (2013). Ders Notları: Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma Yöntemi, <http://egitim.aku.edu.tr/yontem.htm> adresinden 01 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Fowler, E. D. (2001). The Effects of Four Writing Strategies on Fifth Graders' Production of Written Ideas Across Three Aims of Discourse, <http://eric.ed.gov/?id=ED458596> adresinden 18 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme ve sözlük kullanımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (1), 1007-1036.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Hollingsead, C. and Ostrander, R. (2006). How can I help my students who struggle with reading comprehension? *Journal Of Adventist Education*, April / May, 15 -20.
- Hopkins, C. (2002). Improving tenth-grade students' five paragraph essay writing skills using various writing strategies, Guided Assignments and Portfolios for Growth. *Master of Arts in Teaching language (MATL) Action Research Project*, Nova Southeastern University.
- Kaleağası, İ. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar-ilkeler-teknikler* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1029-1047.

- Karateke, E. (2006). Yaratıcı dramanın ilköğretim 2. kademede 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Katim, D.S. ve Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school student in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent-Adult Literacy*, 41, 116-124.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (1), 28-37.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Türkçe öğretimi. Topbaş S. (Ed.), Dinleme ve Okuma Öğretimi içinde (s. 55-67). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 357-366.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- İnce, H. G. (2006). Türkçe'de kelime öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İpek, N. (2006). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McKenzie, F. I. (1992). Nurturing writing attitudes through collaboration across the intermediate grades. *Nova University Practicum Report*. ED:349577.
- MEB, (2009). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri 1: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- PIRLS, (2001). *International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*, United States.
- Rotruck, K. H. (2001). A study of the effects of the POSSE technique on the perceptions of pre-service teachers in teaching learning disabled students. Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University Morgan Town.

- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16),141-155.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Sünneci, A. B. (2008). Kara harp okulu birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen bir yaklaşım. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahinli, A. (2008). Hikaye okumanın okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimsek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Temizkan, M. (2003). Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 49-61.
- Temur, T. (2004). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki, 8. ulusal eğitim bilimleri kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- TDK, (2012). Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 12 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007/2 (23), 461-472.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.

- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 132-139.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

7. EKLER

Ek 1. Öğrencilerin Bilgisi Değerlendirme Ön Testi

KELİME BİLGİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖN TESTİ			
A)Aşağıdaki cümleleri verilen kelimelerle tamamlayınız.			
*Kurtuluş Savaşı'nı	*geçmiş olsun	* sevgiyle, bilgiyle	*hayal
*fert	*güneş	*müze	*kalp
<p>1).....'ten Dünya'mıza ısı ve ışık gelir.(3.tema)</p> <p>2)Atatürk Türk milletine önderlik yaparak.....başlattı.(2.tema)</p> <p>3)Toplumdaki her, okuma, yazma, seyahat etme, düşünce ve inanç özgürlüğüne sahiptir.(1.tema)</p> <p>4)..... insanların kafasında tasarlayıp canlandırdığı şeydir.(4.tema)</p> <p>5) Tarihi eserlerin sergilendiği yere denir.(5.tema)</p> <p>6) En mutlu insan ; kalbi....., kafası Dolu olandır.(6.tema)</p> <p>7).....vücudumuza kan pompalar.(7.tema)</p> <p>8) Birisi hasta olduğunda ona demeliyiz.(8.tema)</p> <p>Her boşluk 6 puandır.</p> <p>B)Aşağıdaki kelimelerin eş anlamlarını yazınız.(Her cevap 5 puandır)</p> <p>a)Tabiat:..... b)Önder:</p> <p>c)Çürük:..... d)Affetmek:.....</p> <p>(a:1.tema b:2.tema c:4.tema d:6.tema ile ilgili kavramlardır.)</p> <p>C.Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlarını yazınız.(Her cevap 5 puandır)</p> <p>a) Tutumlu: b) Gerçek:.....</p> <p>d) Yaşlı: D) Nazik:.....</p> <p>(a)3.tema, b)5 tema, c)7.tema, d)8.tema ile ilgili kavramlardır.)</p> <p>Bu test coşku yayınları-kazanım merkezli Türkçe kitabından alınan sorularla oluşturulmuştur. Her soruda her temadan bir kelime sorulmuştur.)</p>			

Ek 2. Öğrencilerin Kelime Bilgisini Değerlendirme Son Testi

KELİME BİLGİSİNİ DEĞERLENDİRME SON TESTİ

A)Aşağıdaki cümleleri verilen kelimelerle tamamlayınız.

*Hayal	*Düşmanlar	* Futbol	*Hoş geldiniz
*Beğendi	*Ambar	*Aşı	*Milli

- 1) Buğdayların saklandığı yere Denir.(3.tema)
- 2)Yurdumuz tarafından işgal edmişti.(2.tema)
- 3)Eda hediyesini çok(1.tema)
- 4) Çocuklar Olmazsa hasta olabilirler.(4.tema)
- 5) İleride iyi bir doktor olmayı ediyorum.(5.tema)
- 6) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı bir bayramdır.(7.tema)
- 7)..... Sevdığım bir spordur.(6.tema)
- 8) Evimize misafir geldiği zaman Demeliyiz..(8.tema)

Her boşluk 6 puandır.

B)Aşağıdaki kelimelerin eş anlamlarını yazınız.(Her cevap 5 puandır)

- a) Akıl:..... b)İsim:
- c) Kirlî:..... d)Millet:..

(a:1.tema b:2.tema c:4.tema d:7.tema ile ilgili kavramlardır.)

C.Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlarını yazınız.(Her cevap 5 puandır)

- a) Çalışkan: b) Hayal:.....
- d) İyi: D) Hasta:.....

(a)3.tema, b)5 tema, c)6.tema, d)8.tema ile ilgili kavramlardır.)Bu test coşku yayınları-kazanım merkezli Türkçe kitabından alınan sorularla oluşturulmuştur. Her soruda her temadan bir kelime sorulmuştur.)

Ek 4. Okuma Davranışları Kontrol Listesi

Öğrencinin Okuyucu Davranışları	Çoğu zaman (4 Puan)	Bazen (3Puan)	Nadiren (2Puan)	Hiçbir zaman (1puan)
Okuma Öncesi				
Başlığı ve görselleri inceler				
Ön bilgileri kullanır				
Tahminlerde bulunur				
Okuma amacını belirler				
Okuma Sırasında				
Bağımsız şekilde okur				
Anlamasını kontrol eder				
Akıcı bir şekilde sesli okur				
Edebi özellikleri tanır ve değer verir				
Okuma Sonrası				
Okunanlar üzerinde tartışma yapar				
Okunanları özetler				
Okunanlar hakkında kendi düşüncelerini yazar				
İçeriği analiz edip değerlendirir				
İhtiyacı olan bilgiyi bulmak için tekrar okur				
Temel Stratejiler				
Metinle ilgili sonuçlar ortaya koyabilir				
Ana fikri ve detayları ayırt edip bulabilir				
Metinden çıkarımlar yapabilir				
Metinde anlatılanların aşamalarını bulur				
Öğrencinin Toplam Puanı/Genel Toplam				
Öğrencinin Yüzdelik Başarı Puanı	.../68×100= %....			

Açıklama: “Öğrencinin başarısına göre her bir kutucuğa “+” işareti koyunuz. “Çoğu zaman” öğrencinin iyi ilerlediği anlamına, “bazen” öğrencinin izlenmesi gerektiği anlamına gelir. Eğer çocuk nadiren “nadiren” ve “hiçbir zaman” şıklarından ayrı ayrı veya toplamda 4 ve daha fazla “+” alıyorsa fazladan yardım yapılmalı gerekirse özel eğitim yapılmalıdır.” (Akyol, 2008: 255). Öğrenciler 68 puan üzerinden değerlendirilmiş ve daha sonra elde edilen puanın yüzdelik karşılığı bulunmuştur.

Ek 5. Okumada Kendi Kendini Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı	Her zaman (3 puan)	Bazen (2puan)	Nadiren (1puan)
Okuma Öncesi			
Görsellere ve başlığa bakıyor muyum?			
Konu hakkında neler bildiğim üzerine düşünüyör muyum?			
İleriye dönük tahminler yapıyor muyum ?			
Okuma Sırasında			
Okuduklarımı zihnimde canlandırmaya (görselleştirmeye) çalışıyor muyum?			
Bir adım sonra ne olabileceğini tahmin ediyor muyum?			
Karakterlerin duygularını hissedip anlayabiliyor muyum?			
Önemli noktaları tanıyarak notlar alabiliyor muyum?			
Okuma anında durarak okuduklarım hakkında düşünebiliyor muyum?			
Anlamadığım zaman tekrar okuyor muyum?			
Okuma Sonrası			
Ne okuduğum hakkında düşünüyör muyum?			
Okuduklarımı başkalarıyla paylaşıyor muyum?			
Okuduklarımı analiz edip özetliyor muyum?			
Okuduklarımla ilgili diğer kaynaklar hakkında düşünüyör muyum?			
Okuyucu olarak yaptığım en iyi şey nedir?			
Okumamı geliştirmek için ne yapabilirim?			
Öğrencinin Yüzdalık Puanı	.../39×100= %....		

Açıklama: “Öğrencinin kendini değerlendirmesi sonucunda, cevapların yarı ve daha fazlası “bazen” ve “nadiren” şıkları üzerinde toplanıyorsa, gelecek yazı çalışmasında bir veya iki spesifik yetersizliği seçip onları geliştirmeyi planlayınız. Çocuklara açıklamalar yapmadan önce çocukların kendilerini değerlendirmeleri ile sizin onları değerlendirmenizi karşılaştırınız.” (Akyol, 2008: 262). Öğrencilerin değerlendirmeleri 39 puan üzerinden yapılmıştır. Daha sonra elde edilen puanın yüzdesi bulunarak başarı puanı şeklinde ifade edilmiştir.

Ek 6. Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları Kontrol Listesi

Okuduğunu Anlama Süreci Aşamaları	Öğrencinin Adı	Öğrencinin Adı	Öğrencinin Adı
Anlamı Bulma			
Kelimenin anlamını bulma			
Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma			
Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma			
Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme			
Anlamı Kavrama			
Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.			
Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.			
Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.			
Anlamı Değerlendirme			
Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.			
Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.			
Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır			

Bu kontrol listesi Epçaçan (2009) kaynağındaki kuramsal ifadelerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Artı (+) ve eksi (-) işareti kullanılarak öğrenciler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Ek 7. Okuma Becerisi Değerlendirme Formu

OKUMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU		Öğrencileri Adları	
KRİTERLER			
1. Atlayarak okuma			
a. Normal okuma			
b. Harf-hece atlama			
c. Kelime atlama			
ç. Satır atlama			
2. Ekleyerek okuma			
a. Normal okuma			
b. Harf-hece ekleme			
c. Kelime ekleme			
ç. Satır atlama			
3. Tekrarlayarak okuma			
a. Normal okuma			
b. Harf-hece tekrarlama			
c. kelime tekrarlama			
ç. Satır tekrarlama			
4. İzleyerek okuma			
a. Normal okuma			
b. Parmakla izleme			
c. İki eliyle izleme			
ç. Cetvel, kalem vb izleme			
5. Oturma biçimi			
a. Dik oturarak okuma			
b. Öne eğik oturarak okuma			
c. Geriye dayanarak okuma			
ç. Öne arkaya gidip gelerek okuma			
6. Okumada ses tonu			
a. Yüksek			
b. Alçak			
c. Normal			
ç. Düzensiz			
7. Okuma hızı			
a. Çok yavaş			
b. Yavaş			
c. Normal			
ç. Hızlı			
8. Okuma kuralları			
a. Nuktada durma			
b. Virgülden durma			
c. Vurgu yapma			
ç. Tonlama yapma			
9. Nefes kontrolü			
a. Mırıltı çıkarma			
b. Düzensiz nefes alma			
c. Okuma aralığı uzun			
ç. Normal okuma			
Kaynak : (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009).			

Ek 8. Yazmada Kendi Kendini Değerlendirme Formu

Sorular	Seçenekler		
	Çoğu zaman(3 Puan)	Bazen(2 Puan)	Nadiren(1 Puan)
Yazım öncesi fikirleri listelemek, konuyu yorumlamak, beyin fırtınası yapmak, notlar almak ve bilgi toplamak için zaman ayırıyor muyum?			
Yazım amacımı açıkca ortaya koyabiliyor muyum?			
Yazacağım kitle için yazabiliyor muyum?			
Fikirlerimi, okuyuculara yeterince açık bir şekilde ortaya koyabiliyor muyum?			
Fikirlerimi düzenli bir şekilde ifade edebiliyor muyum?			
Konu dışına çıkmadan yazabiliyor muyum?			
Dili ilginç bir şekilde kullanabiliyor muyum?			
Yazdıklarımı dikkatlice gözden geçiriyor muyum?			
Tekrar okuyup dil bilgisi ve imlayı gözden geçiriyor muyum?			
Yazdıklarımı kendi kendime dinlemek için sesli okuyor muyum?			
Mümkün olduğu kadar temizliğe önem vererek son yazımı gerçekleştiriyor muyum?			
Yazdıklarım tatmin edici mi?			
Öğrencilerin Yüzdelik (%) Başarı Puanı/36×100= %		

Açıklama: “Öğrencinin kendini değerlendirmesi sonucunda, cevapların yarı ve daha fazlası “bazen” ve “nadiren” şıkları üzerinde toplanıyorsa, gelecek yazı çalışmasında bir veya iki spesifik yetersizliği seçip onları geliştirmeyi planlayınız. Çocuklara açıklama yapmadan önce çocukların kendilerini değerlendirmeleri ile sizin onları değerlendirmenizi karşılaştırınız.” (Akyol, 2008: 259). Öğrencilerin değerlendirilmesi 36 puan üzerinden yapılmıştır. Daha sonra elde edilen puanın yüzdelik karşılığı hesaplanarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir.

Ek 9. Analitik Yazı Değerlendirme Formu

Yazım Özellikleri	Yetersiz (1 Puan)	Normal (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok iyi (4 Puan)
İçerik				
Organizasyon				
İçeriğin geliştirilmesi				
Kelime seçimi				
Tarz				
Cümle yapısı				
Dilin kullanımı				
Mekanik(Yazının doğru üretilmesi ve sayfaya uygun yerleştirilmesi)				
Heceleme				
Okunaklılık				
Toplam				
Öğrencinin Toplam Puanı/ Toplam Puan / 40			
Öğrencinin Yüzdelik (%) Başarı Puanı	%			

Açıklama: “Öğrencinin becerisini en iyi tanımlayan seçeneğin karşısına “+” işareti koyunuz. “Çok iyi” öğrencinin ilgili beceriyi kazandığını, “iyi” öğrencinin iyi ilerlediğini, “normal” biraz yardımla, “yetersiz” ise çok fazla yardıma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Öneriler için açık uçlu ifadeler verilmiştir.” (Akyol, 2008: 257). Öğrencilerin değerlendirilmesi 40 puan üzerinden yapılmıştır. Daha sonra elde edilen puanın yüzdelik karşılığı hesaplanarak başarı puanı olarak ifade edilmiştir.

Ek 10. Yazma Kazanımları Kontrol Listesi

Kazanımlar	Öğrencinin Adı			Öğrencinin Adı			Öğrencinin Adı		
	Var 2 p.	Kismen 1 p.	Yok 0 p.	Var 2 p.	Kismen 1 p.	Yok 0 p.	Var 2 p.	Kismen 1 p.	Yok 0 p.
A. Yazma Kurallarını Uygulama									
1. Yazmak için hazırlık yapar.									
2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.									
3. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.									
4. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.									
5. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.									
6. Anlamli ve kurallı cümleler yazar.									
7. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.									
8. Yazılarında imla kurallarını uygular.									
9. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.									
10. Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanır.									
11. Yazma konusunu belirler									
B. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme									
1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.									
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.									
3. Yazısına uygun başlık belirler.									
4. Olayları, oluş sırasına göre yazar.									
5. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.									
6. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.									
7. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.									
8. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.									
9. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.									
10. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.									
11. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.									
12. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.									
13. Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar.									
14. Sorular yazar.									
15. Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.									
16. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.									
C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma									
1. Günlük, anı vb. yazar.									
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.									
3. Mektup yazar.									
4. Hikâye yazar.									
5. Yazılarında betimlemeler yapar.									
6. İş birliği yaparak yazar.									
7. Dikte etme çalışmalarına katılır.									
8. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur.									
9. Şiir yazar.									
10. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.									
Öğrencinin Aldığı Toplam Puan/ Genel Toplam	.../74			.../74			.../74		
Öğrencilerin Yüzdelik (%) Başarı Puanı	%			%			%		

Ek 11. Yazı Değerlendirme Ölçeği

5 Puan		3 Puan		1Puan	
1. Giriş, gelişme ve sonuç açıktır.	D E	11.Giriş, gelişme ve sonuç çok açık olmasa da belirlenmiştir.	N	21.Giriş, gelişme ve sonuç muğlaktır.	
2. Karakterlerin ele alınışı oldukça iyidir	D	12.Karakterlerin ele alınışı tatmin edici düzeydedir.	E N	22.Karakterlerin ele alınışı çok zayıftır.	
3. Sahne oldukça iyi tanımlanmıştır.	D E	13.Sahne vasat bir şekilde tanımlanmaktadır.	N	23.Sahne hiç tanımlanmamıştır.	
4.Olaylar zinciri oldukça iyi geliştirilmiştir.	D E	14.Olaylar zinciri orta düzeyde geliştirilmiştir.	N	24.Olaylar zinciri geliştirilememiştir.	
5. Farklı cümle yapılarına yer verilmiştir.		15.Farklı cümle yapılarına vasat düzeyde yer verilmektedir.	D E N	25.Farklı cümle yapılarına yok denecek kadar az yer verilmiştir.	
6.Kelimeler doğru ve uygun şekilde hecelenmiştir.	D E	16.Kelimelerin çoğu doğru hecelenmiştir.	N	26.Kelimeler nadiren doğru hecelenmiştir.	
7.Kelimelerinde farklı heceleri kullanmıştır.	D E	17.Kelimelerinde farklı heceleri kısmen kullanmıştır.	N	27.Kelimelerinde farklı heceleri nadiren kullanmıştır.	
8.Büyük harflerin kullanımı tutarlı ve uygundur.	D E	18.Büyük harflerin kullanımı kısmen tutarlı ve uygundur.	N	28.Büyük harflerin kullanımı tutarlı ve uygun değildir.	
9.Noktalama işaretlerinin kullanımı oldukça uygundur.	D E	19.Noktalama işaretlerinin kullanımı orta düzeydedir.	N	29.Noktalama işaretlerinin kullanımı uygun değildir.	
- 10. Son yazım temiz ve okunaklıdır. - -	- - -	20.Son yazım kısmen temiz ve okunaklıdır.	- - -	30.Son yazım temiz ve okunaklı değildir.	
Öğrencinin Yüzdolik Başarı Puanı: %.....		Öğrencinin Yüzdolik Başarı Puanı: %		Öğrencinin Yüzdolik Başarı Puanı: %	

Bu ölçek ön-son işlem kısımlarında uygulanmıştır. Uygulamalarda son yazım yaptırılmamıştır. Bu yüzden ölçekte bulunan 10., 20. Ve 30. Kriterler değerlendirilmeye alınmamıştır. Buna durumda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 45'tir ve bu puan üzerinden değerlendirme yapıp yüzdolik başarı puanı elde edilmiştir.

Ek 12. Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu

Puan	Öğrencilerin Bulunduğu Düzey	Açıklamalar
4		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı gayet açık ve iyi organize edilmiştir. • Öğrenci amacının ve kimin için yazdığının farkındadır. • Yazı orijinal detaylarla daha kapsamlı hale getirilmiştir. • Öğrenci dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmış ve kelime seçimini iyi yapmıştır • Konu uygun bir şekilde ifade edildikten sonra ana fikir çerçevesinde etkili bir şekilde geliştirilmiştir.
3		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı tutarlı, organizeli ve kapsamlıdır. • Öğrenci heceleme ve dili kullanma becerilerine sahiptir. • Farklı kelimeler kullanabilmektedir. • Konuyu belirleyip ana fikir etrafında kısmen geliştirebilmektedir.
2		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı konu etrafında fakat gerektiği kadar geliştirilememiştir. • İyi organize edilmemiştir. • Hecelemede ve dilin kullanımında yanlışlıklar vardır. • Kelime kullanımı sınırlı ve zayıftır. • Konu belirli fakat ana fikri destekleyen detaylar ve örnekler yetersizdir.
1		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı kafa karıştırıcı ve tutarsızdır. • Hecelemede ve dilin kullanımında yanlışlıklar vardır. • Kelime kullanımı çok sınırlı ve yanlıştır. • Konu belirlemiş fakat hiçbir şekilde açıklanıp örneklendirilmemiştir.
Değerlendirilmez		<ul style="list-style-type: none"> • Yazı okunaklı değildir. • Boş kağıt verilmiştir. • Yazı konuyla tutarlı değildir. • Konu ve belirli bir ana fikir yoktur.

Açıklama: “Bu ölçek üzerinde öğrenciyi en iyi tanımlayan numara yuvarlak içine alınmıştır. Özellikle 2 ve daha aşağıda düzeyde yer alan öğrencilerin yardıma ihtiyaçları daha fazladır.” (Akyol, 2008: 256). Bu ölçekte öğrencilerin aldığı puanlar 4 üzerinden değerlendirilip daha sonra yüzdelik karşılığı bulunmuştur. Elde edilen puan yüzdelik başarı puanı olarak ifade edilmiştir.

Ek 13. Yazma Süreci Aşamaları Kontrol Listesi

	Öğrencinin adı
1.Başlangıç aşaması	
Konu belirlenmemiş, organizasyon ve detay yok veya yok denecek kadar	
Öğrenci hedef kitlenin farkında değil ve yazma süreci hakkında fikri yok.	
Yazı fiziksel olarak çok düzensiz olduğu için okunabilir değil ve bundan dolayı mesaj anlaşılmıyor.	
2.Gelişim Aşaması	
Konuyu geliştirme ve bir plan dahilinde sunma becerisi kazanılmaya başlanmıştır.	
Hedef kitle yazım sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır.	
Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır.	
Yazım hataları mesajın algılanmasını güçleştiriyor.	
3.Yoğunlaşma Aşaması	
Konuyu geliştirme yetersiz olsa bile konu açıkça belirlenmiştir. Fikirlerin yetersizliğine rağmen yazım planı açık ve anlaşılır.	
Yazım süreci ve hedef kitlenin ne olduğu düşüncesi yerleşmeye başlamıştır.	
Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği minimum düzeydedir.	
Yazım hataları iletişim akışını sekteye uğrattırıyor.	
4.Deneyim Aşaması	
Konu açıkça belirlenmiştir. Bazı sorunlara rağmen detaylandırma yapılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak belirlenmiştir.	
Hedef kitle belirlenmiştir.	
Farklı cümle yapılarına yer verilmektedir.	
Yazım hataları iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.	
5.Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması	
Konu açıkça belirlenmiştir.	
Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir.	
Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır.	
Dil etkili bir biçimde kullanılmıştır.	
Yorumlamalara yer verilmiştir.	
Değişik örneklendirmeler yapılmıştır.	
Yazım hataları en aza inmiş ve iletişimi engellememektedir.	

Akyol'daki (2008: 99-100) kuramsal bilgiler kullanılarak araştırmacı tarafından bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Var olan becerileri + (artı), yok olan beceriler – (eksi) işaretiyle gösterilecektir.

Ek 14. Yazma Süreci Becerileri Kontrol Listesi

Yazma Aşamaları	Genellikle (3 Puan)	Bazen (2Puan)	Nadiren (1Puan)
Yazım Öncesi			
Bağımsız olarak yazmaya başlar.			
Farklı konuları seçer.			
Farklı amaçlar için yazar.			
Farklı hedef kitleleri için yazar.			
Amacına ve hedef kitlesine uygun format seçebilir.			
Taslak Yazım Aşaması			
Yeni kelimeleri kullanmaya çalışır.			
Fikirlerini cümleler halinde ifade eder.			
Yeni bilgi ve tecrübesini birleştirir.			
Fikirleri ilginç ve mantıklı şekilde düzenler.			
Tanımlayıcı kelimeleri anlam ünitelerini ve imajları kullanarak yazısını zenginleştirir.			
Gözden Geçirme Redakte Etme			
Anlam ve anlaşılabilirlik açısından tekrar okur.			
Büyük harflerin kullanımını kontrol için tekrar okur.			
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol için okur.			
Redaksiyon sırasında başkalarının önerilerini dikkate alır.			
Örnekler ve detaylar yazıyı zenginleştirir.			
Gereksiz bilgileri çıkarır.			
Yayımlama ve Paylaşım			
Son yazımı okunaklı ve temiz yazar.			
Yazısının etkililiğini değerlendirir.			
Okuma, sunum veya diğer yollarla yazdıklarını paylaşmaya isteklidir.			
Öğrencinin Başarı Puanı (% olarak)x100/ 57= %...		

Bu kontrol listesine göre öğrenciler 57 puan üzerinden değerlendirilip elde edilen sonucun yüzdesi bulunmuştur.

Ek 15. Yazı Değerlendirme Ölçeği

İçerik	Nadiren (1Puan)	Bazen (2Puan)	Genellikle (3 Puan)	Her zaman (4 Puan)
Genel yazım				
Harfleri doğru yazar.				
Boşluklar uygun ve tutarlıdır.				
Çizgiyi takip eder.				
Harfleri çabuk yazar.				
Heceleme				
Heceleri doğru böler.				
Teknik kelimeleri doğru yazar.				
Noktalama ve Büyük Harf Kullanımı				
Cümle sonlarına uygun noktalama işareti koyar.				
Metin içinde noktalama işaretlerini doğru kullanır.				
Büyük harfleri yerinde kullanır.				
Paragraf başı yapar.				
Kelime Hazinesi				
Düzeyine uygun kelimeleri kullanır.				
Farklı kelimeleri kullanabilir.				
Kelimeleri ortama uygun kullanır.				
Cümle Yapısı ve Dilin Kullanımı				
Kelimeleri doğru yazar (çoğul, tekil, zaman bildirimi açısından vb.).				
Özne yüklem ilişkisi kurar.				
Zamirleri doğru kullanır.				
Tam ve doğru cümleler yazabilir.				
Farklı yapılarda cümleler kullanır.				
Okuyucu Duyarlılığı				
Yazım maksadına bağlı kalır.				
Uygun bir tonda yazar.				
Diyalog tarzına bağlı kalır.				
Grubun özelliklerini dikkate alır.				
Duyuşsal Boyut				
Yazısında olumlu bir tavır sergiler.				
Yazıda kendine güveni yansıtır.				
Öğrencinin Başarı Puanı (% olarak)	...×96 /100= %...			

Bu ölçeğe göre öğrenciler 96 puan üzerinden değerlendirilmiş olup daha sonra elde edilen sonucun yüzdesi bulunmuştur.

Ek 16. Tabu ve Kelime Türetme Oyunu ile İlgili Çalışmalara Ait Bir Örnek

Ek 16

TABU

KURNAZ	GÜN GÖRMÜŞ	TAZI
TİLKİ	BİLGİLİ	HAYVAN
AKILLI	DENEYİMLİ	HIZLI
SİNSİ	AKILLI	YAKALAR
UYANIK	TECRÜBELİ	TİLKİ
E	D	N

7. Çalışma

SON HARFİTEN KELİME TÜRETME OYUNU

kurnaz N

- ramaz ✓
- nar ✓
- hayfa ✓
- ada ✓
- atiba ✓
- ava ✓

(6)

kurnaz E

- ramaz ✓
- nar ✓
- ramazan ✓
- notka ✓
- ali ✓
- ileri ✓
- ilk ✓
- har ✓
- ra ✓
- ya ✓
- ya ✓

8

kurnaz D

- ramaz ✓
- fare ✓
- elma ✓
- ali ✓
- unke ✓
- esma ✓
- şel ✓
- insan ✓
- nar ✓

(4)

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

Yukarıda alan notlarından alınan çalışma örneği gösterilmektedir. Böylece öğrencilerin oyunlarla ilgili nasıl etkinlikler yaptığını gösterilmeye çalışılmıştır.

Ek 17. Araştırmanın Birinci Basamağında Kullanılan Metinler ve Kaynakları

Çalışmalar	Kullanılan Metinler
İlk çalışma	Mintay
1.	Balıkçıl
2.	İlkbaharda Arılar
3.	Oduncunun Çocukları
4.	Küçük Serçe
5.	Dağlarda
6.	Oyun Kuralları
7.	Horozla Tilki
8.	Ay Avcısı Eskimolar
9.	Masallar Güzeldir
10.	Tatil Hazırlığı
11.	Toprak Kayıp Gitmesin
12.	Bayramlaşma Bayramı
13.	Yemeğin Buğusu
14.	Ormanlar Hem Bizim Hem de Boz Ayıların
15.	Ninemin Doğum Günü
16.	Okuldaki Çıtırk
17.	Cumhuriyet
18.	Güneş ve Günebakanlar
19.	Küçük Kelebek
20.	Eksilmeyen Buğday
21.	Toprak Ana ve Hayvanlar
22.	Aşı
23.	Keloğlan'ın Kurnazlığı
24.	Aslan ile Tilki
Son Çalışma	Esnemenin Nedeni

Ek 18. Aksiyon araştırmasından örnekler

Okuduğunu Anlama Çalışmalarına Ait Bir Değerlendirme Örneği

Aşağıdaki soruları metne göre güzel cümle kurarak cevaplandırın.

1. Küçük kelebeğin kusuru neymiş?
yuvanın tek etrafında dolaşarak beslenmesini
2. Annesi babası kelebeğin söz dinlememesi karşısında nasıl davranmışlar?
Hiçbir şey düşünmemişler
3. Bir bahar günü kelebek ne yapmış?
ilk bahar günü birini bulmuş ve ailesiyle beraber
4. Kelebek yuvasını terk ettiğine ne zaman pişman olmuş?
akşamın akşam
5. Kelebeğin anne ve babası onu nasıl bulmuşlar?
yuvanın etrafında dolaşarak
6. Metnin ana fikri nedir?
anne babaların kelebeğin deliliyi
7. Siz kelebeğin yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız.
Hiçbir şey yapmazdım

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

Kelime Defterinden Bir Kesit

Ek 19

İlanka	makas, mükemmel
İlginç	entire
İlayal	diğer, ingil
hamile	gebe
karınak	karınak
İlantal	karınak
KELİME DEFTERİ ÖRNEĞİ: E	

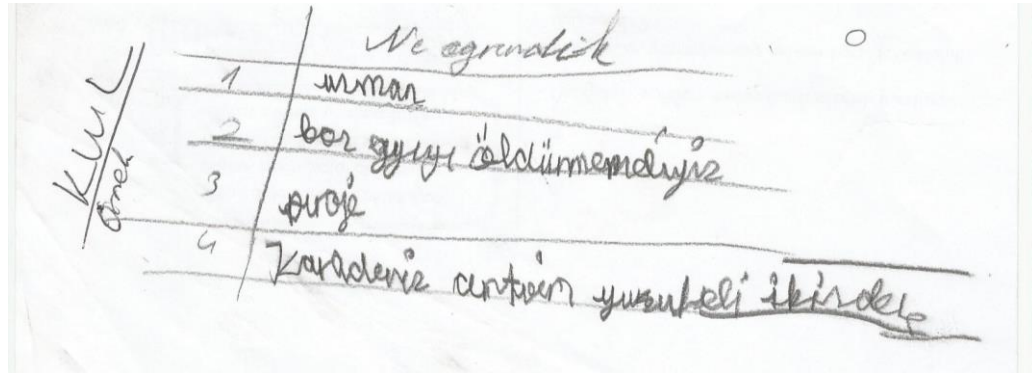
(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

Okuduğunu Anlama Çalışmalarından Bir Örnek



(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

Okuduğunu Anlama Çalışmalarından Bir Örnek

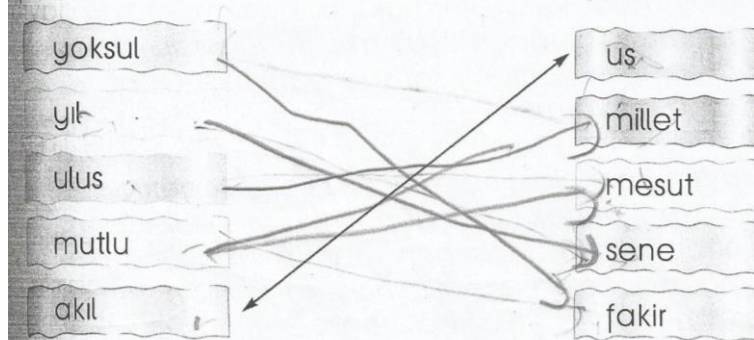


(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

KWL stratejisinden bir kesit verilmek istenmiştir.

Okuduğunu Anlama Çalışmalarından Bir Örnek

2. Aşağıdaki sözcükleri eş anlamlılarıyla örnekteki gibi eşleştiriniz.



3. Keloğlan siz olsaydınız o ülkenin sorununu nasıl çözerdiniz?

Paradizaha denizim ilkenizden akil
 ol.

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

Okuduğunu Anlama Çalışmalarından Bir Örnek

1. Aşağıdaki soruları okuduğunuz masala göre yanıtlayınız.

a. Masalın kahramanları kimlerdir?
fil, ayı, maymun, toprak kuzusu

b. Olay nerede geçmiştir?
ormanında geçmiştir

c. Toprak Ana neden mutluymuş?
çünkü hayvanlar onunla oynamıştı

ç. Maymun hangi özellikleriyle övünmüştü?
demi ki maymun ben ayıdan daha bilgim ve daha güçlüyüm. Her yerdeyim.

d. Maymun kimi kötülemiş?
ayıyı kötülemişti

e. Ayı, hangi güzel özelliklerini öne çıkarmış?
ayılardan ki maymunun ben ayıdan daha bilgim ve daha güçlüyüm.

f. Ayı hangi hayvanı kötülemiş?
fil'i kötülemişti

g. Toprak Ana hangi sözlerle tartışmayı bitirmiş?
demi ki her şeyin bir amacı vardır. Bütününü düşünün.

h. Bu masalın ana fikri, Toprak Ana'nın son sözlerinde saklı. Masalın ana fikrini bulup söyleyiniz.
her şeyin bir amacı vardır.

2. Sizin hangi huylarınız iyi, hangileri kötüdür? Yazınız.

İyi huylarım : her şeyi düşünürüm, her şeyi öğrenirim.

Kötü huylarım : her şeyi düşünmüyorum, her şeyi öğrenmiyorum.

3. Masala yeni bir başlık bulup aşağıya yazınız.

masalın ana fikri her şeyin bir amacı vardır

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Okuduğunu Anlama Alan Notları-1)

Yazma Ön Çalışma: N

(N) KESİĞİLA N ZEEBAS KIZ
 Bir zamanlar bir ilde Keloğlan ile Babür yaşarmış.
 Keloğlan carşya gidiyormuş. Babür görmüş,
 aşık olmuş. Sonra ^{bu} ~~bu~~ ^{onu} ~~onu~~ baberinden istemiş.
 Baberi bu Keloğlan'a vermiş.
 Keloğlan ile Babür güzel bir düğünle evlenmişler.
 Çok mutlu olmuşlar.
 21 Hatı → ÖN ÇALIŞMA
 (N)

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Yazma Alan Notları-2)

Yazım yanlışının oldukça fazla olduğu N'ye ait bir ön çalışma yazı örneği.

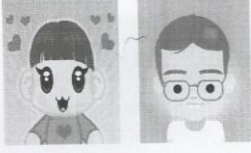
Yazma Son Çalışma: N

KESİĞİLA N ZEEBAS KIZ
 Bir zamanlar bir ilde Keloğlan ile Babür yaşarmış.
 Keloğlan carşya gidiyormuş. Baberi görmüş,
 aşık olmuş. Sonra ^{bu} ~~bu~~ ^{onu} ~~onu~~ baberinden istemiş. Baberi bu
 Keloğlan'a vermiş.
 Keloğlan ile Babür güzel bir düğünle evlenmişler.
 Çok mutlu olmuşlar.
 K 11 Hatı → SON ÇALIŞMA
 (N)

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Yazma Alan Notları-2)

Yazma Ön Çalışma: D

ÖYKÜ YAZALIM



Çocukların isimleri ne olsun? *Can, Afacan
Nehar, Almar*

Kardeş mi olsunlar. arkadaş mı? *arkadaş*

Kaç yaşlarında olsunlar? *3ekiz, 4okuz*

Denleri iyi mi olsun. kötü mü? *kötü olsun*

Okul gezisinde nereye gitsinler? *orman, dağ*

Gezide nasıl kayıbsunlar? *orman, öteye gitilen*

Hava kararsın mı yoksa şiddetli kar mı yağsın? *para-karsın*

Nereye gizlensinler? *erkek kulübe*

Gizlendikleri yerde başlarına ne gelsin? *ay gelmiş*

Kendilerini nasıl korusunlar? *sen abarmenler*

Oradan uzaklaşabilsinler mi yoksa birileri onları bulup kurtarsın mı? *onlar kayboldu öğretmenler kurtarsın*

Bu olay onlara nasıl bir ders olsun? *bir yere gitene or manlar
girmemeliks*

Sonuların yanıtlarını kullanarak bir hikaye yazar mısın?

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Yazma Alan Notları-2)

Yazma Son Çalışma: D

CAN İLE AFACAN

'Can ile Afacan adında iki arkadaş vardır. Can'ın yaşı sekiz Afacan'ın yaşı beştir.

'Can'la Afacan okul gezisiyle ormana gitmişler. Ormanda uzaya gitmişler ve yolunu kaybetmişler. Ormandaki bir kulübeye sığınmışlar. Karanlık olmuş. Ayı kulübeye saldırmış. Öğretmenler Can'la Afacan'ı kurtarmışlar. Can'la Afacan pişman olmuşlar. Demek ki bir yere giderken uzaklara gitmemelidiriz.

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Yazma Alan Notları-2)

Yazma Ön Çalışma E

KURTULUŞ UYUŞTURULUŞU

Düşmanlar ilkimise saldırdılar ve savaş yaptılar. Sonra çocuklarla askerler savaş yaptılar. Kurtuluş savaşını kazandı. Atatürk geldi ve yurdumuzu kurtardı ve düşmanları yoldan çıkardı. Sonra ülkeyi geliştirdi ve alfabeği değiştirdi. 13 Ağustos bayramı ~~kurdu~~ armağan etti. Atatürk çok seviliyor. 13 Ağustos

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Yazma Alan Notları-2)

Yazma Son Çalışma: E

KURTULUŞ YAZMA
 Süsmanlar ülkemizi saldırdılar ve savaş yaptılar. Lanna çocuklara
 kadınlara saldırdılar. Askerler savaş yaptılar. Kültürel savaş çıktı.
 Atatürk gelmiş yurdumuzu kurtardı ve süsmanları denize döktü.
 Lanna ülkeyi geliştirdi ve alfabeyi değiştirdi. Çocuklara bayram
 armağan etti. Atatürkü çok seviyorum. 2 Hafta

(Kaynak: Aksiyon Araştırması: Yazma Alan Notları-2)

Yazma Çalışmalarından Bir Örnek

Bir öğretmenimizle çalışmalar yapmak. Bu çalışmalarından çok şey
 öğrendik.
 Seslilik kullanmayı öğrendik ve Atatürk'ün önderliğini de
 öğrendik. Ses anlamlıları öğrendik. Yaza yazmayı öğrendik, imla
 kuralını öğrendik. Tabii öğrendik. Paragraf başını
 öğrendik. Başlık yazmayı öğrendik. Şiir yazmayı öğrendik,
 mektup yazmayı öğrendik. 1 Hafta
 Yapılan Arastırmanın Öneri Gözden Geçirilmesi)

19. 1-5 Sınıf Düzeyi Yazma Alanı Kazanımlar

1.Yazma Kurallarını Uygulama	1	2	3	4	5
1.Yazmak için hazırlık yapar.	X	X	X	X	X
2.Yazma amacını belirler.			X	x	X
3.Yazma yöntemini belirler.				X	X
4.Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	X	x	x	x	x
5.Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	X	x			
6.Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	X	x	x	x	x
7.Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	X	x	x		
8.Anlamlı ve kuralı cümleler yazar.	X	x	x	x	x
9.Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	X	x	x	x	x
10.Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	X	x	x	x	x
11.Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	X	x	x	x	x
12.Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.				X	x
13.Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.		X	x	x	x
14.Yazılarında kelime tekrardan kaçınır.				X	x
15.Konu dışına çıkmadan yazar.			X	x	x
16.Yazma konusunu belirler.	X	x	x	x	x
2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme					
1.Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.		X	x	x	x
2.Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.		X	x	x	x
3.Yazısına uygun başlık belirler.		X	x	x	x
4.Yazısında alt başlıkları belirler.				X	x
5.Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.				X	x
6.Yazılarında söz varlığından yararlanır.				X	x
7.Olayları, oluş sırasına göre yazar.	X	x	x	x	x
8.Yazılarında mizahî öğelere yer verir.				X	x
9.Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.			X	x	x
10.Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.					X
11.Mantıksal bütünlük içinde yazar.				X	X
12.Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.					X
13.Yazılarında ana fikre yer verir.			X	x	x
14.Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.				X	x
15.Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.			X	x	x
16.Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	x	x	x	x
17.Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.		X	x	x	x
18.Yazılarında karşılaştırmalar yapar.		X	x	x	x
19.Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		X	x	x	x
20.Yazılarında tanımlamalar yapar.					X
21.Imza atar ve anlamını bilir.				X	x
22.İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.	X	x	x	x	x
23.Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	X	x	x	x	x
24.Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.	X	x	x	x	X
25.Özet çıkarır.			X	x	x
26.Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.		X	x	x	x
27.Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.		X	x	x	x
28.Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.				X	x
29.Formları yönergelerine uygun doldurur.				X	x
30.Sorular yazar.		X	x	x	x
31.Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.					X
32.Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.				X	x
33.Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.	X	x			
34.Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.				X	x
35.Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.				X	x
36.Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	X	x	x	x	x
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma					
1.Günlük, anı vb. yazar.		X	x	x	x
2.Davetiye ve tebrik kartı yazar.	X	x	x	x	x
3.Mektup yazar.		X	x	x	x
4.Duyuru, afiş vb. yazar.			X	x	x
5.Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.			X	x	x
6.Hikâye yazar.	X	x	x	x	x
7.Yazılarında betimlemeler yapar.	X	x	x	x	x
8.Kısa oyunlar yazar.			X	x	x
9.Şiir yazar.		X	x	x	x
10.İkna edici yazılar yazar.			X	x	x
11.Sorgulayıcı yazılar yazar.				X	x
12.İş birliği yaparak yazar.	X	x	x	x	x
13.Not alır.					X
14.Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.			X	x	x
15.Dikte etme çalışmalarına katılır.	X	x			
16.Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.	X				
17.Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur.	X	x			
18.İstediği bir konuda yazılar yazar.	X	x	x	x	x
19.Planlı yazma yöntemine uygun yazar.					X
Tanıtım, öğretim, uygulama, ölçme ve değerlendirme.	24	36	44	58	64

Ek 20. 1-5 Sınıf Düzeyi Okuma Alanı Kazanımlar

1.Okuma Kurallarını Uygulama	1	2	3	4	5
1 Okumak için hazırlık yapar.	X	x	x	x	x
2 Okuma amacını belirler.			X	x	x
3 Okuma amacına uygun yöntem belirler.				X	x
4 Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.	X	x	x	x	x
5 Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	X	x	x	x	x
6 İhtilebilir bir ses tonuyla okur.	X	x	x		
7 Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.		X	x	x	x
8 Akıcı okur.	X	x	x	x	x
9 Kurallarına uygun sessiz okur.		X	x	x	x
10 Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	X	x	x	x	x
11 Kitabı özenle kullanır.	X	x			
2. Okuduğunu Anlama					
1 Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	X	x	x	x	x
2 Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.		X	x	x	x
3 Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır	x	x	x	x	x
4 Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.		X	x	x	x
5 Okuduklarını zihninde canlandırır.	X	x	x	x	x
6 Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.			X	x	x
7 Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	X	x	x	x	x
8 Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.		X	x	x	x
9 Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.			X	x	x
10 Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.		X	x	x	x
11 Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	X	x	x	x	x
12 Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.				X	x
13 Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.				X	x
14 Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.			X	x	x
15 Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.			X	x	x
16 Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.			X	x	x
17 Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.				X	x
18 Okuduklarının konusunu belirler.	X	x	x	x	x
19. Okuduğunun ana fikrini belirler.		X	x	x	x
20.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.				X	x
21.Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.		X	x	x	x
22.Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	X	x	x		
23.Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.				X	x
24.Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	X	x	x	x	x
25.Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.			X	x	x
26. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.			X	x	x
27. Okuduklarından çıkarımlar yapar.			X	x	x
28. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.		X	x	x	x
29. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.		X	x	x	x
30. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	X	x	x	x	x
31. 31 Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	x	x	x	x
32. Okuduğunu özetler			x	x	x
33. Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler.	X	x	x	x	x
34.Yazarın amacını belirler.				X	x
35. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.	X	x	x	x	x
36. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	X	x	x	x	x
37. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.		X	x	x	x
38. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	X	x	x	x	X
39. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	X	x	x	x	X
40. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.			X	x	X
41.Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.					X
42. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	X	x	x	x	x
43. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.	X	x	x	x	x
3. Anlam Kurma					
1. Metin içi anlam kurar.	X	x	x	x	x
2.. Metin dışı anlam kurar.			X	x	x
3.. Metinler arası anlam kurar.				X	x
4. Söz Varlığını Geliştirme					
1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	X	x	x	x	x
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.		X	x	x	x
3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.		X	x	x	x
4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	X	x	x	x	x

5. Ekleri kullanarak kelimeler üretir.			X	x	x
6. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur	x				
7. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.				X	x
Tür, Yöntem ve Teknlere Uygun Okuma					
1. Serbest okuma yapar.	X	x	x	x	x
2. Anlama tekniklerini kullanır.		X	x	x	x
3. Not alarak okur.			X	x	x
4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.		X	x	x	x
5. Metnin türünü dikkate alarak okur	x	x	x	x	x
6. Bilgi edinmek için okur.	X	x	x	x	x
7. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.	X	x	x	x	x
8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.	X	x	x	x	x
9. Yankılayıcı (tekrar ederek) okur.	X	x			
10. Rehber yardımıyla okur.	X	x	x		
11. Sorgulayıcı okur.		X	x	x	x
12. Gazete ve dergi okur.	X	x	x	x	x
13. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.	X	x	x	x	x
Tanıtım, öğretim, uygulama, ölçme ve değerlendirme.	36	51	63	69	71

8. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Fatma Gül UZUNER, 02.04.1987 yılında Trabzon'da doğdu. Eğitimi: ilköğretim 5. Sınıfa kadar Tonya Şehit Cemil İlköğretim Okulunda; 6, 7 ve 8. sınıfı Tonya Şehit Ayhan Güner İlköğretim Okulunda okumuştur. Trabzon Merkez Yunus Emre Lisesinden 2004 yılında mezun olmuştur. 2005 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programını kazandı. İki yıl Amasya'da okuduktan sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programına yatay geçiş yaptı. 2009 yılında Yüksek lisansa başladı, aynı yılın aralık ayında Giresun Şebinkarahisar Tepeltepe İlköğretim Okuluna sözleşmeli öğretmen olarak atandı. Ardından 2010 yılında Kars'ın merkez ilçesinde bulunana bir köy okuluna kadrolu öğretmen olarak atandı. 2013 eğitim özüru tayinleri kapsamında Trabzon'un Hayrat ilçesindeki Gülderen İlkokuluna atanmış olup halen burada görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres: Fatih Mahallesi, Çiğdem Sokak, No:11, Kat:4. TRABZON

E-mail: fgu61@hotmail.com

Telefon: 05464728822