

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKULDA AKRAN ÖĞRETİMİ ARACILIĞIYLA
OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mustafa TÜRKMENOĞLU

Niğde
Temmuz, 2016

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKULDA AKRAN ÖĞRETİMİ ARACILIĞIYLA
OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa TÜRKMENOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

**Niğde
Temmuz, 2016**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.
01/07/2016

Mustafa TÜRKMENÖĞLU

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ danışmanlığında Mustafa TÜRKMENOĞLU tarafından hazırlanan “İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı’nda Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

01 / 07 / 2016

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Üye : Doç. Dr. Ali ERSOY

Üye : Doç. Dr. Emre ÜNAL



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Araştırma konusunu seçerken beni yönlendiren, yüreklendiren, araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılmasında yol gösteren araştırmanın her aşamasında öneri, katkı, zaman ve tecrübelerini esirgemeyen, zorlandığım zamanlarda yanı başımda olan danışmanım Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a en büyük teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma boyunca her zaman görüş ve önerilerinden yararlandığım kıymetli hocam Doç. Dr. Emre ÜNAL'a, tezimin son şeklini almasında önemli katkılar sunan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ali ERSOY'a sonsuz teşekkürler.

Çalışmamın uygulama kısmında bana yardımcı olan öğrencilerime, velilerime ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi hazırlarken sonsuz sevgisiyle daima yanımda olan biricik eşim Duygu'ya, gülücükleriyle evimize neşe saçan minik prensesim Zeynep'e ve canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULDA AKRAN ÖĞRETİMİ ARACILIĞIYLA OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ

TÜRKMENOĞLU, Mustafa

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Temmuz 2016, 153 sayfa

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okuma güçlüğü olan beş öğrenen akran ve beş öğreten akran olmak üzere toplam 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma yönteminin eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk, prozodi) ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşme sonuçlarından, alan notlarından ve araştırma günlüklerinden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akran öğretimi yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarını artırmıştır. Bu sonuçlar öğrenci ve veli görüşleri, ayrıca alan notları ve araştırma günlükleri ile de örtüşmektedir. Ayrıca akran öğretimi yönteminin; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, akıcı okuma, akran öğretimi, eylem araştırması

ABSTRACT

THESIS OF MASTERS DEGREE

THE OVERCOMING READING DIFFUCULTY THROUGH PEER TUTORING IN PRIMARY SCHOOL

TÜRKMENOĞLU, Mustafa

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

July 2016, 153 pages

In this study, it is aimed to determine the effect of peer tutoring method to resolve the difficulty in reading among 4th grade primary school students. The research is conducted with a group of five tutees who have reading difficulty and five tutors. The research was carried out in action research pattern of the qualitative research methods. Observation and interview methods were used to collect data. Fluent reading (speed reading, accuracy, prosody) and reading comprehension skill levels of students were obtained using Error Analysis Inventory and Prosodic Reading Scale. In addition; data were collected from the results of interview with students and parents, field notes and research journals. The obtained data were analyzed using content analysis method and percentages.

According to the results obtained from research, peers tutoring method was increased the students' fluent reading and reading comprehension levels. These results are also supported by the opinions of students and parents, field notes and research journals. Moreover, it has been seen that peer tutoring method has positive contributions to the students' cognitive, affective and social aspects. The results obtained from this study were discussed in the relevant literature.

Key words: Reading difficulty, fluent reading, peer tutoring, action research

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ONAY SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Amaçlar.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	8

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okuma.....	9
2.1.1. Sessiz Okuma	11
2.1.2. Sesli Okuma	12
2.2. Akıcı Okuma.....	14
2.2.1. Akıcı Okuma Becerileri	16
2.3. Okuduğunu Anlama	19
2.4. Okuma Güçlüğü	21
2.4.1. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İçin Kullanılan Yöntemler	24
2.5. Okuma Öğretiminde Vygotsky'nin Etkileri.....	27
2.5.1. Yakınsal Gelişim Alanı	29
2.5.2. Destek Alma (Yapı İskelesi)	30
2.6. Akran Temelli Uygulamalar	32

2.6.1. Akran Eğitimi (Peer Education)	32
2.6.2. Akran Danışmanlığı (Peer Counseling).....	33
2.6.3. Akran Arabuluculuğu (Peer Mediation).....	34
2.6.4. Akran Yol Göstericiliği (Peer Mentoring)	35
2.6.5. Özel Arkadaşlık (Special Friend)	36
2.6.6. Akran Öğretimi (Peer Tutoring)	36
2.7. İlgili Çalışmalar.....	40
2.7.1. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İle İlgili Çalışmalar	40
2.7.2. Akran Öğretimi İle İlgili Çalışmalar	46

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	54
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Araştırmacının Rolü	62
3.4.Verilerin Toplanması.....	63
3.4.1. Veri Toplama Yöntemleri.....	63
3.4.1.1. Gözlem.....	64
3.4.1.2. Görüşme.....	64
3.4.1.2.1. Bireysel Görüşmeler	65
3.4.1.2.2. Odak Grup Görüşmeleri.....	65
3.4.2. Veri Toplama Araçları.....	66
3.4.2.1. Yanlış Analizi Envanteri	66
3.4.2.2. Prozodik Okuma Ölçeği	67
3.4.2.3. Çalışma Metinleri	68
3.4.2.4. Görüşme Formları.....	69
3.4.2.5. Alan Notları	70
3.4.2.6. Araştırma Günlüğü	71
3.4.2.7. Ses Kayıtları	71
3.4.3. Veri Toplama Süreci	72
3.4.3.1. Hazırlık Süreci.....	72
3.4.3.2. Uygulama Süreci	73
3.4.3.2.1. Uygulama Sürecine İlişkin Müdahaleler	76
3.5. Verilerin Analizi.....	77

3.5.1. İçerik Analizi	78
3.6. Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği	78
3.7. Araştırmanın Etik Boyutu	80

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular	82
4.1.1. Okuma Hızı Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular	82
4.1.2. Doğru Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular	83
4.1.3. Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular	84
4.1.4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular	85
4.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	86
4.2.1. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	86
4.2.2. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	95
4.3. Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Bulgular	97

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	106
5.1.1. Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar	106
5.1.2. Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar	109
5.1.3. Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Sonuçlar	112
5.2. Öneriler	115
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	115
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	115
KAYNAKÇA	116
EKLER	127
ÖZGEÇMİŞ	141

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubu lut Listesi	59
Tablo 2: Çalışma Grubunun Oluşturulmasında Temel Alınan Okuma Puanları	61
Tablo 3: Araştırmaya Katılan ğrenci Bilgileri	62
Tablo 4: Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları	63
Tablo 5: Değerlendirme Metinleri	69
Tablo 6: Eylem Sürecinde Sorunlar ve özm Yolları	77
Tablo 7: Akran Gruplarının Okuma Hızı Gelişim Sonuçları	82
Tablo 8: Akran Gruplarının Doğru Okuma Gelişim Sonuçları	83
Tablo 9: Akran Gruplarının Prozodik Okuma Gelişim Sonuçları	84
Tablo 10: Akran Gruplarının Okuduğunu Anlama Gelişim Sonuçları	85
Tablo 11: Ana ve Alt Temalar	105
Şekil 1: Akıcı Okuma	16
Şekil 2: Eylem Araştırmasının Basamakları	56
Şekil 3: Araştırma Deseni ve Akış Şeması	58

KISALTMALAR LİSTESİ

NAEP	: National Assessment of Educational Progress
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YGA	: Yakınsal Gelişim Alanı
vb.	: ve benzeri
Akt.	: Aktaran

EKLER LİSTESİ

Ek-1 Araştırma İzni.....	127
Ek-2 Öğrenci Onay Formu.....	128
Ek-3 Veli Onay Formu.....	129
Ek-4 Çalışma Metinleri.....	130
Ek-5 Ön ve Son Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Öyküleyici).....	131
Ek-6 Ön ve Son Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Bilgilendirici).....	132
Ek-7 Ön ve Son Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Şiir).....	133
Ek-8 Ara Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Öyküleyici)	134
Ek-9 Ara Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Bilgilendirici).....	135
Ek-10 Ara Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Şiir)	136
Ek-11 Yanlış Analizi Envanteri	137
Ek-12 Prozodik Okuma Ölçeği	138
Ek-13 Öğrenci Görüşme Soruları	139
Ek-14 Veli Görüşme Soruları	140

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” alt başlıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eski çağlardan beri bilgi edinmenin en temel aracı olan okuma, bireyin hayat boyu kullandığı bir beceridir. Okuma becerisi, ilkokul 1. sınıfta kazanılmaya başlanmakta ve bireyin yaşamı boyunca etkili olmaktadır.

Günümüz çağı, bilgi çağıdır. Bilgi çağında ihtiyaç duyulan bilgiyi edinmek, dolayısıyla çağa ayak uydurmak için etkili bir okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bireyin yaşadığı çağa ve topluma ayak uydurması okumaktan geçmektedir. Özellikle günümüzde bilginin hızlı bir şekilde artması ile birlikte okumanın önemi daha da artmıştır (Akyol, 2007; Güneş, 2012; Yılmaz, 2008). Bilgi edinme sürecinde okuma önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma becerisi, aynı zamanda akademik hayatta başarılı olmanın gerekliliklerindedir. Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici önemli bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı kesindir (Çaycı ve Demir, 2006). Çünkü neredeyse tüm dersler okuma becerisini gerektirmektedir. Bu yönüyle okuma, bireylerin okul hayatında başarılı olması açısından önemli bir yere sahiptir.

Eğitim-öğretim hayatının merkezinde yer alan ve tüm becerileri de etkileyecek olan okuma becerisi; bireyin sadece eğitim-öğretim yaşantısı boyunca değil tüm yaşamı boyunca kullanacakları temel bir beceri olduğu önemli bir gerçektir. Çünkü okuma basit bir beceri değildir. Okuma, gerçekte okuyucunun aktif katılımını gerektiren ve belirli zihinsel aşamalardan geçen karmaşık bir süreci içeren bir

beceridir (Dünder ve Akyol, 2014; Yurdakal, 2014). Buna göre okuma becerisi, bireyin okul yaşamının yanında daha sonra tüm yaşamını etkileyecek önemli dil becerilerinden biridir. Bu anlamda okuma becerisi, akademik ve sosyal hayatta başarılı olmanın anahtarlarından biridir. Çünkü okuma bireyin hayatının her alanında yer almaktadır.

Akyol'a (2007:2) göre okuma becerisi; akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar ilkokula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmelidir. İlkokulda okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler, daha ileriki öğrenim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler.

İlköğretimde, üst sınıflara geçtiği hâlde okuma yazmada sorunlar yaşayan çok sayıda öğrenci vardır. Yılmaz'a (2008) göre ilköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Fiziksel veya zihinsel herhangi bir engeli olmayan ama okuma-yazmada önemli güçlükler yaşayan bu öğrenciler her ne kadar sınıftaki akranları ile aynı düzeyde eğitim alsalar bile akranlarından okuma-yazma gibi temel becerilerde geride kalırlar. Okuma becerisini akranlarına göre yeteri kadar geliştirememiş bu öğrencilerin sınıf içindeki genel akademik başarı düzeyleri de düşük olmaktadır (Taşkaya, 2010; Yurdakal, 2014). Okuma becerisini tam kazanamayan bu öğrenciler okuma güçlüğü çekmektedir.

Okuma güçlüğü; zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyoekonomik düzey bakımından uygun olanaklara rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlük olarak ifade edilebilir. Okuma güçlüğü'nün temel özelliği, çocuğun yaşından ve zekâ düzeyinden beklenen okuma başarısını gösterememesidir (Yılmaz, 2006). Okuma güçlüğü'nün, öğrencinin tanılanmış herhangi bir zihinsel veya fiziksel engeli olmamasına rağmen beklenen seviyede olmayan okuma düzeyini ifade ettiği görülmektedir.

İlköğretimin ilk yıllarında öğrencinin okumada güçlük yaşaması, okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yanında, okuma sürecinde karşılaşılan sorunların öğrencilerin yalnızca okul başarısını değil, hem okuldaki sosyal yaşantısını

hem de ileriki yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü okuma güçlüğü olan öğrenciler güvensizlik, isteksizlik ve çaresizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Uzunkol, 2013). Bu durumdaki öğrencilere uygun yöntem veya tekniklerle okuma öğretimi yapılmalıdır. Çünkü okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma becerilerini iyileştirmek için herhangi bir müdahale yapılmazsa, öğrenci yaşam boyu okumayla ilgili sıkıntı çekecektir (Yılmaz, 2008).

Okuma güçlüğü yaşayanların, gerek akademik gerekse sosyal hayatta başarılı olmaları çok zor görünmektedir. Bireylerin sosyal hayata aktif katılımları ve yaşamın geri kalan sürecinde başarılı bir meslek sahibi olmaları, başarılı bir hayat sürmeleri zorlaşır. Bu bireyler sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaktan mahrum kalır ve diğer bireylerle iletişim kurmakta zorlanır (Akyol, 2007; Yurdakal, 2014). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşamının ilerleyen yıllarında hem akademik hayatta hem de sosyal hayatta sorunlar yaşamaması için uygun yöntem ve tekniklerle okuma güçlüğü giderecek uygulamalar yapılmalıdır.

Türkiye’de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini gidermeleri, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri için birçok çalışma yapılmıştır (Sidekli ve Yangın, 2005; Çaycı ve Demir, 2006; Yangın ve Sidekli, 2006; Yılmaz, 2006; 2008; Akyol ve Yıldız, 2010; Dağ, 2010; Sidekli, 2010a; 2010b; Özkara, 2010; Taşkaya, 2010; Yüksel, 2010; Duran ve Sezgin, 2012a; 2012b; Keskin, 2012; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Kaman ve Şahin, 2013; Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Dündar ve Akyol, 2014; Yamaç, 2014; Aktepe ve Akyol 2015; Çeliktürk-Sezgin ve Akyol, 2015). Araştırmacılar bu çalışmalarında akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden eko okuma, rehberli okuma, kelime tekrar, koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, akıcılığı geliştirme dersi, yapılandırılmış akıcı okuma, nörolojik etkileme, 3p, paragrafın önceden dinlenmesi gibi yöntemleri kullanmışlardır.

Türkiye’de yapılan bu çalışmalarla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının, çeşitli yöntem ve tekniklerle farklı uygulamalar yapılarak giderilebileceği ortaya konulmuştur. Ancak yapılan bu

çalışmalarda birçok farklı alanda kullanılan (matematik, fen, yabancı dil, özel eğitim) akran öğretime yöntemi kullanılmamıştır. Son yıllarda akran öğretime yöntemi öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Can, 2009; Yardım, 2009; Akay, 2011; Demirel, 2013; Mazlum, 2015).

Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akran öğretiminin etkililiği araştırılmalıdır. Çünkü Vygotsky'nin destek ve dile ilişkin görüşleri, okuma becerilerinin geliştirilmesinde akran öğretimini önemli kılmaktadır. Vygotsky (1978) çocuğun dil becerilerini kazanmasında sosyal çevre ve kültürün önemine değinmiştir. Bu çerçevede, çocuğa yetişkinin ya da daha deneyimli akranlarının destekte ve yardımda bulunması çocuğun gelişimine olumlu katkılar sunacağını belirtmiştir. Bu yönüyle ilkokul çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında akran ve oyun gruplarında yer alan çocukların akranlarından destek alması önemli görölmektedir (Demirel, 2013). Bununla birlikte Yardım'a (2009) göre akran öğretiminde öğrenciler bir problemin çözümünü grup arkadaşlarıyla tartışıp, probleme farklı çözüm yolları geliştirebilirler. Grup çalışmalarında öğrenciler birbirlerini destekler, teşvik eder ve bilgilerine değeri verirler. Bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi, iletişimi artırarak dersi daha kolay anlaşılır ve zevkli hale getirir. Akran öğretimi, güvensizlik ve isteksizlik yaşayan okuma güçlüğü olan bireylerde etkili bir şekilde kullanılarak başarılı sonuçlar alınabilir. Böylece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına destek verilerek başarılı ve olumlu duygulara sahip olmaları sağlanabilir.

Gerek Vygotsky'nin dil gelişimine ilişkin görüşlerinden gerekse akran öğretime ilişkin alanyazından, okuma öğretiminde akran öğretiminin araştırılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Oysa özellikle Türkiye'de okuma becerilerinin gelişimine yönelik çok sayıda çalışma olmasına rağmen, akran öğretimi bu alanda ihmal edilmiştir. Bu araştırmada, akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecindeki rolüne odaklanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okuma güçlüğü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. “Akran Öğretimi” yöntemi ile okuma etkinliklerinin akran grupları öğrencilerinin hızlı okuma becerilerini geliştirmedeki etkililiği nedir?
2. “Akran Öğretimi” yöntemi ile okuma etkinliklerinin akran grupları öğrencilerinin doğru okuma becerilerini geliştirmedeki etkililiği nedir?
3. “Akran Öğretimi” yöntemi ile okuma etkinliklerinin akran grupları öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini geliştirmedeki etkililiği nedir?
4. “Akran Öğretimi” yöntemi ile okuma etkinliklerinin akran grupları öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiği nedir?
5. “Akran Öğretimi” yöntemi ile okuma etkinliklerine yönelik akran grupları öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
6. “Akran Öğretimi” yöntemi ile okuma etkinliklerine yönelik akran grupları öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir?
7. Okuma becerilerini geliştirmede akran öğretimi yöntemi uygulama süreci nasıl yürütülmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma hayatın her alanında kullanılan önemli bir beceridir. Demirtaş’a (2016) göre ilkokul 4. sınıf düzeyine kadar, okuma eylemini kazanmak amaç iken, bu düzeyden sonra okuma eylemi yeni bilgilerin öğrenilmesi açısından araç konumuna gelmektedir. Öğrenci, 4. sınıftan itibaren bilgi edinme amaçlı okuma gerçekleştirir. Çünkü bu sınıf düzeyinden itibaren daha iyi okuma becerisi gerektiren bilgilendirici metinler karşısına çıkmaktadır. Bu anlamda okuma, akademik yaşamın başarı anahtarı sayılır.

Her bireyin okuma beceri düzeyi aynı değildir. Bu becerinin yeterli ve istenilen düzeyde olmaması, bireyin okul yaşamını ve günlük hayatını olumsuz etkilemektedir. Okuma güçlüğü olan bireylerin erken dönemde teşhis edilip bu sorunlarını en az seviyeye indirmek bireyin gelecekte daha etkin bir yaşam sürmesine yol açacaktır. Erken yaşta tespit edilip okuma güçlüğü sorunu çözülen öğrencinin topluma uyum sağlamasına ve eğitim hayatında başarılı olmasını katkı sağlanacaktır (Yılmaz, 2006; Yurdakal, 2014). Böylece bireylerin tüm yaşamını etkileyen okuma becerilerine sahip olmanın önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Sidekli (2010a), Yılmaz (2006) ve Acat (1996) araştırmalarında, ilköğretim okullarında çok sayıda öğrencilerin okumada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarda öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının onların derslerindeki başarılarını da olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu araştırmada, okuma güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik akran öğretimi yöntemi uygulanarak bu yöntemin okuma becerilerinin iyileştirilmesinde etkililiği gözlemlenmiştir.

İlkokul çağında öğrencilerin akran gruplarına katılması önemli görülmektedir. Akranlar, otoriteden uzakta (yetişkin veya öğretmen) daha rahat konuşabildiklerini, hareket ettiklerini, tartışabildiklerini ve öğrendiklerini belirtmektedir. Otoritenin yanında yapamadığı uğraşları akran grubunda yapabilmekte, bağımsız olma yeteneğini kazanmakta, kendilerini daha iyi ifade etmektedirler (Bilgiç ve Günay, 2014). Buna göre akran grupları tehdit edici değil, eğlendiricidir. Genelde bu da özellikle ilkokulda oyunlarla sağlanır.

Demirel'e (2013:20) göre ilkokul öğrencilerinin akran veya oyun gruplarından birine katılması öğrenciler için hem bir ihtiyaç hem de sosyalleşmesi adına bir zorunluluktur. Bu süreç öğretmenler açısından eğitimde kullanılması gereken bir fırsattır. Öğretmenlerin eğitimde kullanabileceği bu fırsatlardan biri de akran öğretimi yöntemidir. Akran öğretimi öğrencilerin gelişimleri için etkin bir yöntemdir. Bir öğretmenin okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygulayacağı akran öğretimi; onların akademik gereksinimlerini güçlendirebilir, kendi fikrini oluşturabilme fırsatı

tanıyabilir, pozitif sosyal etkileşim oluşturma ve olumlu davranışları geliştirme cesareti kazandırabilir ve sorumluluğu öğretebilir (Lazerson ve diğerleri 1988; akt. Can, 2009). Bu yönüyle akran öğretimi; oyun ve sosyal etkileşim sayesinde öğrencilere akademik, sosyal ve duyuşsal alanda olumlu katkılar sunabilir.

Türkiye’de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin çok fazla olması (Acat, 1996; Sidekli, 2010a; Yılmaz, 2008) okuma öğretiminde, geleneksel yöntemler dışındaki yöntemlerin de kullanılmasını önemli kılmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda Türkiye’de akran öğretimi yöntemi ile okuma güçlüğü’nün giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmesine yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma, geleneksel yöntemler dışında okuma güçlüğü’nün giderilmesinde akran öğretiminin uygulanması ile öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkısı, bu sürece ilişkin öğrenci ve velilerinin görüşlerinin alınmış olması bakımından önemli bir çalışma olacağı gibi bundan sonraki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın incelemesinde Türkiye’de okuma öğretimi ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde metin türlerinden yalnızca bir veya ikisine yer verilmiş ya da metin türleri dikkate alınmamıştır (Aktepe ve Akyol, 2015; Sidekli, 2010b, Yüksel, 2010). Bu araştırmada ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin üç metin türünde de (öyküleyici, bilgilendirici ve şiir) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi araştırmanın önemini artırmıştır. Ayrıca bu araştırma Türkiye’deki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar içerisinde sürece dayalı becerilerin geliştirilmesinde etkililiği bilinen nitel araştırmanın eylem araştırması deseninde yapılmış olması bakımından da önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının hem okuma eğitimi alanına ilişkin literatüre hem de sınıf içi uygulamalara pratik katkılar getirmesi beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı I. dönem 17 haftalık çalışma ile sınırlıdır.

- Adana ili Pozantı ilçe merkezindeki bir ilkokulun 4. sınıfındaki 10 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma sürecinde kullanılacak metinlerle ve ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
- Okuma güçlüklerinin giderilmesinde akran öğretimi yöntemi ile sınırlıdır.
- Kullanılan desen gereği elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2007:1).

Okuma Güçlükleri: Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılmamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlüklerdir (Özsoy, 1984).

Akıcı Okuma: Kelime tanımaya çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

Prozodik Okuma: Sesli okumayı otantik, gerçek bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneğidir (Rasinski, 2004).

Okuduğunu Anlama: Uygun metin tipi, amaç, ortam, anlam geliştirme ve yorumlamayı da içeren oldukça aktif ve karmaşık bir süreçtir (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2008).

Akran Öğretimi: Sosyal etkileşimi olan, benzer dil, tutum ve davranışa sahip olan iki kişi arasında bilgi, davranış ve tutum değiştirmek amacıyla yapılan planlı bir eğitim yöntemidir (Falchikov ve Blythman 2002).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okuma

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de en temel bilgi edinme yollarından birisi okumadır. Okuma ise erken yaşlarda planlı olarak bir öğretimle kazanılmaktadır. Ülkemizde bu durum, birinci sınıftan itibaren yoğun olarak başlamaktadır. Okuma becerilerin geliştirilmesini sağlayan okuma öğretimi; sadece sesleri ve harfleri öğrenme, kelimeleri tanıma, cümleleri doğru okuma değildir. Okuma öğretimi, öğrencilerin okudukları bir metni anlama, bunun üzerinde düşünme, sorgulama, olayları inceleme ve değerlendirme, okumayı alışkanlık haline getirme, bireysel değerleri ve dünya görüşünü geliştirme gibi becerileri de içermektedir (Güneş, 2011). Bu yönüyle okuma öğretimi, basit bir işlemten öte çok yönlü ve üst düzey zihinsel becerileri işe koşmayı gerektiren bir süreçtir.

Okuma, karmaşık bir süreçtir. Temizkan'a (2009) göre, okuma sırasında çevredeki harf, sözcük, görsel semboller gibi yazılı uyarıcılar, duyu organları tarafından algılandıktan sonra psikomotor ve bilişsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sırasında göz, yazılı ve basılı uyarıcıları görür, sayfa üzerindeki kelime ve semboller üzerinde sıçramalar yapar, ileri-geri hareket eder. Bunlar psikomotor işlemler olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel işlemler sırasında ise uyarıcılar duyu organları tarafından algılanır, belleğe gönderilir, bellekte önceki yaşantılar ve bilgilerle bütünleştirilir, kodlanır ve anlamlandırılır. Bu şekilde okuma faaliyeti tamamlanmış olur. Bu okuma süreci, zihinsel ve devinişsel işlemlerin eş güdümünde gerçekleşir.

Okumanın tanımı çeşitli kaynaklarda birçok kez yapılmış ama okuma bir veya birkaç yönüyle ele alınmıştır. Türkçe sözlükte okumak; “ Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve düşünceyi anlamak; yazılı bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Çaycı ve Demir'e (2006:438) göre okuma, bir yazıdaki sembollerini tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Arslan ve Dirik'e (2008:3) göre okuma, yazılı sembollerin

çözümlemlenip anlamlandırılmasıdır. Altun ve diğerleri (2011:81) göre okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Epçaçan'a (2009:209) göre okuma etkinliği okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen, okuyan kişinin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir. Sidekli ve Yangın'a (2005:394) göre ise okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Bu tanımlara bakıldığında okumanın hem mekanik yönünden hem de zihinsel yönünden bahsedilmiştir. Buna göre okuma; psikomotor ve bilişsel işlevlerin birlikte çalıştığı bir beceridir.

Önceden, “yazılı simgeleri seslendirme” olarak tanımlanan okuma, zamanla değişim göstererek “yeni bir anlama ulaşma” olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise 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 ifade edilmektedir (Akyol, 2007:1). Buna göre okumanın yazar ile okuyucu arasında etkileşime dayalı olduğu, okumanın belli bir yöntem ve amaç doğrultusunda yapıldığı ve okumanın anlama dayalı bir süreç olduğu görülmektedir.

Özkara'ya (2010) göre okuma bir yönüyle bireysel diğer bir yönüyle ise sosyal bir etkinliktir. Okuma becerisi gelişmiş bir birey akademik açıdan kendisini geliştirecektir. Bilgi edinebilme, özgürce öğrenebilme yeteneği kazanacaktır. Günlük yaşamda bireylerle ve toplumla sağlıklı ilişkiler kuracaktır. Ayrıca gazete ve dergi okuma, adres okuma, caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, televizyondaki bir diziyi, reçetedeki açıklamaları, toplu ulaşım araçlarının gittiği yerlerin ve durduğu durakların isimlerini, alışveriş merkezlerindeki fiyatları okumak da okuma becerisindeki başarı ile doğrudan ilişkilidir. Kısaca okuma; markette, sokakta, evde okulda, otobüste vb. her yerde gerekir. Bu yönüyle okuma, akademik ve sosyal hayatın vazgeçilmez bir unsurudur.

Okuma, işlevsel ve üretkenliğe dönük olmalıdır. Anderson, Hiebert, Scot ve Wilkinson'a (1985) göre üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplere dikkat edilmelidir (Akt. Akyol, 2007: 4-7):

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Bu okuma prensiplerine göre üretken okuyucu; ön bilgilerini kullanarak anlama ulaşabilmeli, akıcı okumalı, okumada uygun amaç ve yöntem belirlemeli, okuma eylemini istekli ve yaşam boyu devam ettirebilmelidir.

Akyol'a (2014) göre okumanın; okuyucunun amacına ve kullandığı yöneme, metnin türüne, okuyucunun göz hareketlerine ve kişilere göre çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu okuma türlerinden sesli ve sessiz okuma; yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda araştırmalara konu oldukları, okuma öğretimi ve Türkçe ders etkinlikleri sırasında en çok kullanılan okuma türleri oldukları için aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.1. Sessiz Okuma

Sessiz okuma bireylerin yaşamında en çok yer alan okuma çeşididir. Yalnız göz ve zihin ikilisiyle yapılan sessiz okuma sürecinde seslendirme olmadığından, beyin ve göz ikilisi etkindir (Çelik, 2006). Sessiz okuma sadece göz hareketleriyle yapıldığından sesli okumaya göre hızlı olmaktadır. Aynı zamanda sessiz okumada zihin seslendirme ile fazla meşgul olmadığından okunanlar daha iyi yorumlanabilmekte ve anlama oranı yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Okumanın tanımında olduğu gibi sessiz okumanın tanımında da birçok tanım yapılmıştır. Güneş'e (2013) göre sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip edilerek yapılan okumadır. Tazebay'a (1997:15) göre sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Demirel ve Şahinel (2006) ise daha ayrıntılı bir tanımlama yaparak, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden fısıldamadan, dudaklarını kimıldatmadan, başını sağa, sola çevirmeden ve

gövdeyi öne arkaya sallanmadan, yalnız gözle takip edilerek yapılan okumayı sessiz okuma olarak tanımlamışlardır. Tanımlara bakıldığında sessiz okumanın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili ifadelere yer verilmiştir.

Sesli okuma ve sessiz okumanın gelişim süreci dikkate alındığında sessiz okuma öncesi sesli okuma çalışmalarına yeterince yer verilmelidir. Sessiz okuma etkinlikleri okuma-yazma becerileri tam olarak kavratılmadan yapılmamalıdır. Öğrencilere önce akıcı ve etkili bir sesli okuma becerisi kazandırılmalı, bu aşamadan sonra sessiz okuma etkinliklerine geçilerek bu becerinin kazandırılmasına çabalanmalıdır. Bu nedenle de sessiz okumaya ilkökul 1. sınıfta yer verilmemeli, ilerleyen yıllarda aşamalı olarak öğretilip 4. ve 5. sınıfta tam olarak uygulamaya geçilmelidir (Güneş, 2013). Öğrencilerle yapılacak sesli ve sessiz okuma çalışmalarında bu hususlarında göz ardı edilmemesi önemli görülmektedir.

2.1.2. Sesli Okuma

Sesli okumanın ne olduğunu öğrenmek amacıyla farklı tanımlamalara bakmak gerekir. TDK'ye (2016) göre sesli okuma, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Dökmen'e (1994:27) göre sesli okuma, yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okumadır. Köksal'a (1999:3) göre sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Tanımlamalara bakıldığında sesli okumada seslendirme söz konusudur.

Sesli okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamların kavranması, sesin vurgu ve tonlama bakımından iyi ayarlanması gerekir. Sesli okumanın gerçekleşmesinin ilk koşulu, sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde ağızımıza uygun bir biçimde konuşur gibi okumaktır (Çelik, 2006:20).

Güneş'e (2011:11) göre sesli okuma; yazıları görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi çeşitli fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık beceriler bütünüdür. Bu karmaşık becerilerden oluşan sesli okumanın yararları şunlardır (Güneş, 2011):

Öğretim Açısından,

- *İlkokuma ve yazma öğrenmeyi kolaylaştırır.*
- *Bağımsız ve aktif öğrenmeyi sağlar.*
- *Öğrenmeye güdüler.*

Dil Gelişimi Açısından,

- *Okuma becerilerini geliştirir.*
- *Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.*
- *Öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırır.*

Zihinsel Gelişim Açısından,

- *Dikkati geliştirir.*
- *Anlama becerilerini geliştirir.*
- *Sesli düşünmeyi geliştirir.*

Sosyal Gelişim Açısından,

- *Öğrencinin kendine güvenini artırır.*
- *İletişim ve etkileşimi kolaylaştırır.*
- *Sosyal etkileşimi artırır.*

Bu nedenlerden dolayı günümüzde çoğu ülke ilköğretim okullarında sesli okuma çalışmalarına ağırlık vermektedir. Ayrıca okuma öğretimi alanında birçok araştırma (Baştuğ 2012; Keskin, 2012) da sesli okuma ve sesli okumanın akıcılığı üzerine yapılmaktadır. Türkiye’de de 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu öğretim programının Türkçe dersi kazanımlarına bakıldığında hem sözlü iletişim ile ilgili kazanımlara yer verildiği, hem de okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etme, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, işitilebilir bir ses tonuyla okuma, akıcı okuma gibi sesli okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ağırlık verildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Sesli okuma; okumadaki akıcılığın sürdürülmesi, okuma hatalarının belirlenmesi ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu okuma türü, öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. En önemli amaçlarından biri ise öğretmenlere öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuduklarını anlama durumları hakkında geribildirim sağlamasıdır. Ayrıca sesli

okuma öğrencilerin başkalarını dinleyerek öğrenmeleri için de yapılabilmektedir. Bunun için de yapılacak okumanın dinleyicilerin anlayabileceği, duyabileceği bir ton ve akıcılıkta olması gereklidir (Akyol, 2014; Güneş, 2011; Yılmaz, 2008). Böylece sesli okumanın, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde sık kullanılan okuma türü olduğu anlaşılmaktadır.

Sesli okumada yapılan kelime kelime okuma, atlama, ekleme, kelimeleri tersine çevirme ve tekrarlar okumadaki akıcılığı bozmakta ve zayıf okuyucuların sıkça yaptığı okuma hataları olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde zayıf okuyucuların sesli okumada yaşadıkları bu sıkıntılar sonucunda, okuduğunu anlamada yaşadıkları problemleri belirlemek ve akıcı bir okuma becerisi kazandırmak için yapılan çalışmalarda da sesli okumaya odaklanılmaktadır (Akyol, 2014; Keskin, 2012). Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri (hız, doğruluk ve prozodi) sesli okuma ile gözlenmiştir. Akıcı okuma, akıcı okuma becerileri ve akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan strateji ve yöntemler ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.2. Akıcı Okuma

Akıcı okumaya ilişkin tanımlamalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Akıcı okuma ile ilgili tanımlara bakıldığında birçok farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek, tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır. Amerikan Ulusal Okuma Paneli'nin (National Reading Panel-NRP, 2000) raporunda ise akıcı okuma; metni pratik, doğru ve düzgün vurgulamayla ifade edebilme yeteneğidir. Akyol (2007) ise akıcı okumayı; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımlamalara göre akıcı okuma için gerekli olan okuma becerilerinin okuma hızı, doğruluk ve prozodi olduğu, yapılan tanımlarda da bu beceriler üzerinde durulduğu görülmektedir. Buna göre akıcı okumanın, okuma hızı, doğru okuma ve

prozodik okuma unsurlarının bir arada uyum içinde çalışmasıyla ortaya çıkan bir okuma becerisi olduğu söylenebilir.

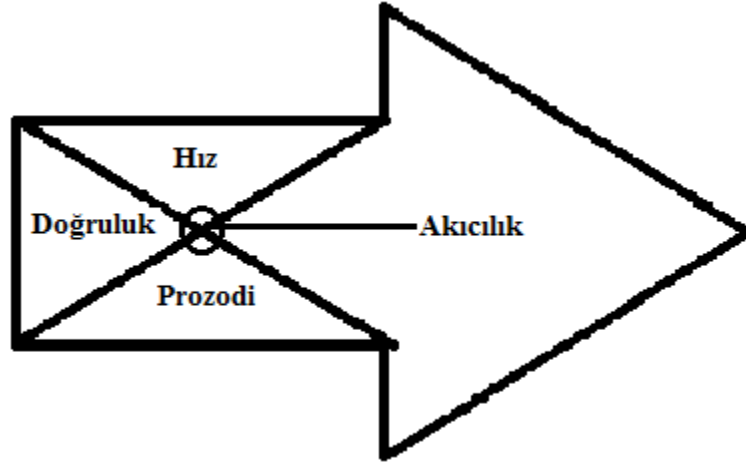
Akıcı okuyan kişiler kelimeleri kolayca ve doğru olarak okurlar. Kelimeleri ve cümleleri ilk görüşte otomatik olarak tanırlar. Kelimeleri tanıırken en az seviyede bilişsel enerji harcarlar ve metnin uygun yerlerinde tonlamalara ve duraklamalara dikkat ederler. Okuduklarından anlam çıkarabilmek amacıyla kelimeleri gruplarlar. Akıcı okuyucular, uygun ses şiddetinde çok çaba göstermeden ve ifadeli bir şekilde sanki konuşuyormuşçasına okuma yaparlar. Henüz akıcılıkta yetersiz okuyucular ise, yavaş yavaş, kelime kelime, kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız okurlar. Okumaları ise değişken ve zahmetlidir. Kelime tanımaya çok zaman harcarlar ve metnin anlamına dikkat etmezler (Karasu, 2011; Rasinski, 2010). Akıcı okuma becerilerine sahip öğrenciler; tam olarak, doğru hızda ve düzgün bir şekilde okurlar. Akıcı okuma becerisi kazanamayan öğrenciler ise bilişsel enerjilerinin çoğunu kelime tanımaya ayırırlar, anlama dikkat etmezler. Bu nedenle akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri düşüktür.

Akıcı okumanın amacı okuduğunu anlamaktır. Okumanın amacında da anlama vardır, ama bu akıcı okuma becerisi kazanılmadan her zaman mümkün olmamaktadır. Okuma ve akıcı okumaya bu açıdan bakıldığında; akıcı okumanın, okumanın bütün alt becerileri üzerinde çalıştığını ve ancak alıştırılmalar sayesinde kazanılabildiği daha net görülebilir (Keskin, 2012). Akıcı okumada anlam çok önemli bir yere sahiptir. Ama anlamın akıcı okumayla mı oluştuğu ya da akıcı okunduğu için mi anlama gerçekleştiği konusunda farklı görüşler vardır.

Akıcılık, anlamının öncüsü veya sonucu olarak görülebilir. Anlamının öncüsü olarak düşünüldüğünde, etkili ve hızlı kelime tanıma ön plana çıkmaktadır. Bu ise akıcı okumada otomatiktir ve anlama için ön koşul olarak görülmektedir. Diğer taraftan akıcı okuma, anlamının bir sonucudur. Buna göre akıcı okumanın prozodi unsuru, anlamının bir sonucudur (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ, 2012). Buna göre okuyucu; akıcı okuyunca daha iyi anlayabilir ya da okuduğunu anladığı için akıcı okumayı gerçekleştirebilir. Akıcı okumayı daha iyi açıklayabilmek için akıcı okumayı oluşturan unsurlara değinmek gerekir.

2.2.1. Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma, birbiriyle ilişkili olan ve anlamaya köprü oluşturan üç farklı beceriyi içerir. Bu beceriler doğruluk, hız ve prozodidir (Baştuğ, 2012).



Şekil 1: Akıcı Okuma (Baştuğ, 2012:34)

Akıcı okuma yukarıdaki Şekil 1’de görüldüğü gibi üç farklı becerinin okuma sürecinde bir arada gerçekleşmesi ile meydana gelir (Zarain, 2007; akt. Baştuğ, 2012:34). Akıcı okumanın üç becerisi olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi eşit olarak önemli görülmesine rağmen bu beceriler arasında gelişim açısından bir sıra vardır. Mathson, Allington ve Solic’e (2006) göre okuyucular ilk olarak doğru okuma ya da kelime tanıma-ayırma; ikinci olarak otomatiklik-hızlı okuma; üçüncü olarak ise prozodik özelliklerle okumayı öğrenirler. Buna göre prozodik okumanın kazanılması, doğru okuma ve okuma hızının kazanılmasına bağlıdır. Başka bir ifadeyle kelimeleri doğru tanıyamayan, okumasını belirli bir hıza ulaştıramayanların prozodik okumaları zordur (Akt. Baştuğ, 2012:35). Buna göre akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve doğru okuma becerileri temel beceri; prozodik okuma becerisi ise üst düzey beceri olarak nitelendirilebilir. Bu beceriler aşağıda sırayla açıklanmıştır.

Doğruluk

Akıcı okuma becerilerinden olan doğruluk, alanyazında kelime tanıma ve ayırt etme şeklinde de ifade edilir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin, ilkokulda çocuğa kazandırılması gereklidir. Kelime tanıma, verilen kelime veya kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmedir. Kelimeyi ayırt etme; kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Dolayısıyla kelimeyi ayırt etme, kelime tanımayı kapsamaktadır. Okuyucu kelimeyi ayırt edebilmek için önce kelimeyi doğru tanımalı ve seslendirmeli daha sonra onu anlamalıdır (Akyol, 2011; Çaycı ve Demir, 2006). Örneğin İngilizce bilmeyen birisi İngilizce metindeki kelimeleri doğru seslendirebilir, kelimeleri çözümler. Ancak kelimelerin anlamını bilmez. Anlamını bilmediği için kelimeleri ayırt edemez.

Kelime ve kelimeyi oluşturan birimlerin tanınması ve kelimelerin ayırt edilmesi akıcı okuma gelişiminin ilk basamağıdır. Çünkü okuyucunun metni okuyabilmesi, belirli bir okuma hızına kavuşabilmesi ve uygun prozodi ile okumayı sürdürebilmesi için öncelikle kelime ve kelimeyi oluşturan birimleri tanımada yeterli hale gelmesini gerekmektedir. Okuyucu, okuma sırasında kelime tanıma problemi yaşarsa duraklar ve okumasını sürdüremez. Bunun yanında okuması hatalarla devam eden bir okuyucu, okuduğunu anlayamaz. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öncelikle kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme problemlerini aşması gerekir (Baştuğ, 2012:38; Keskin, 2012). Buna göre doğru okuma, akıcı okuma merdiveninde ilk ve önemli bir basamağı oluşturmaktadır.

Hız

Akıcı bir okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden bir diğeri de okuma hızıdır. Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Kelimeyi görüp tanıma ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir. Okuyucu, doğru kelime tanıma becerisi ile metni uygun bir hızda okumalıdır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ, 2012). Akıcı okuma ne çok hızlı ne de çok yavaştır. Okuma hızındaki ölçüt “konuşurcasına okuma” olmalıdır. Özetle okuma hızı, konuşma hızında olmalıdır.

Akıcı okuma becerilerinin temel bileşenlerinden olan hız ve doğruluk, alanyazında otomatikleşme kavramı ile ifade edilmektedir. Otomatik olarak kazanılan bir beceri kendi içinde “belli bir hızı” içerir. Hızın kazanılması aynı zamanda bu becerinin uygulanmasında en az bilişsel enerjinin kullanıldığının da bir göstergesidir (Keskin, 2012). Temel becerilerden olan hız, okumaya akıcılık kazandırır ve diğer becerilerin kazanılmasında ön koşul oluşturur.

Prozodi

Etkili ve akıcı bir okumanın yapılmasında gerekli olarak görülen prozodi kavramı genel olarak müzik ve konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Baştuğ, 2012). TDK (2016) sözlüğünde “bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde tanımlanmakla birlikte dil bilimi açısından da vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı olarak görülmektedir. Okuma eğitiminde ise prozodi, metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okuma olarak tanımlanmıştır. Sesteki doğallık, okunan metnin içeriğine göre; uygun bir ifade, anlatım, ses şiddeti, vurgu, tonlama, ritim ve duraklama ile sağlandığı ifade edilmiştir (Başaran, 2013). Bu yönüyle prozodik okuma diğer becerilerden farklı özelliklere sahiptir.

Akıcı okuma becerilerinin en önemli bileşeni olan prozodi diğer becerilerden sonra kazanılan üst düzey bir beceridir. Prozodi, doğruluk ve hızla yakından ilişkilidir. Prozodik okuma için hızın belli bir düzeyde olması gerekir. Çok hızlı ya da çok yavaş okuma, prozodik okumayı engeller. Prozodik okuyucunun okuması kelime kelime değil, anlam üniteleri şeklindedir. Adeta sesli okumasıyla metni betimler. Metni gerek içerik gerekse yapı yönüyle yorumlar. Bu beceri onun metinden anlam kurmasına yardım eder. Ayrıca böyle bir okuma, dinleyenlerin anlamasını kolaylaştırır (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012). Okuma hızının ve doğru okuma becerisinin gelişimi prozodik okuma gelişimini de etkilemektedir. Okuma hızı ve doğru okuma başarısındaki artış prozodik okuma başarısını da artırmaktadır. Sonuç olarak akıcı okuma becerileri hız, doğruluk ve prozodiyi domino etkisine benzetebiliriz. Bir unsur diğer unsurlara olumlu ya da olumsuz etkide bulunmaktadır.

Akıcı okumanın önemli unsurundan biri olan prozodi ile anlama arasında bir ilişki bahsedilir. Bu ilişkiye farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar temelde üç farklı noktada açıklanmaktadır. İlk olarak prozodinin anlamayı etkilediğini ve anlamamanın sebebi olduğunu vurgulayan görüştür. Buna göre okuyucu okuma sırasında prozodik özelliklere dikkat ederse okuduğunu anlar. Diğer bir yaklaşım ise anlamamanın prozodik okumayı etkilediğini ve prozodinin anlamamanın sonucu olarak ortaya çıktığını vurgulayan görüştür. Buna göre okuyucu anladığı için prozodiyle okur. Üçüncü yaklaşım ise, anlama ve prozodi arasında çift yönlü ilişki olduğudur. Buna göre prozodi anlamayı; anlama da prozodiyi destekler (Baştuğ, 2012:54; Keskin, 2012). Sonuç olarak, prozodiyi önemli kılan anlama ile olan ilişkisidir.

2.3. Okuduğunu Anlama

Bireyin yaşamında okumanın önemi büyüktür. Gerek okul döneminde gerekse diğer dönemlerde birey okuma etkinliğini gerçekleştirir. Çok sık yapılan okuma etkinliğinin etkili bir araç olması için sonunda anlamamanın gerçekleşmesi gerekir. Okuma eylemi, anlamaya dönük olmalıdır.

Okuduğunu anlama ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Okuduğunu anlamayı Demirel (1995:65) bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tanımlarken, Akyol (2007) okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir anlama ulaşması olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma eyleminin nihai amacı okuduğunu anlamaktır. Hangi amaçla okuma yapılırsa yapılsın sonunda anlamamanın olması gerekmektedir.

Okuma, beraberinde anlamayı gerektirir. Bu bakımdan araştırmacılar okumada asıl hedefin anlama olduğunu, anlama olmadan yapılan okumanın seslendirmeden ibaret sayılacağını belirtmişlerdir (Acat, 1996; Yangın ve Sidekli 2006; Yılmaz, 2006). Asıl okumanın aktif bir işlem olduğu ve anlama ile gerçekleşeceği ifade edilmiştir.

Okuduğunu anlama, yaşam boyunca geliştiren ve okul başarısının merkezinde olan çok önemli bir beceridir. Okuduğunu anlama bilişsel becerileri (kod çözme, kelime bilgisi, gramer, kelime dizimi, vb.) ve biliş ötesi becerileri (farkındalık ve kelime işleme stratejilerini etkinleştirme yeteneği: düşünme, kontrol etme ve okuma aktivitesini okumanın hedeflerine ayarlama) geliştirmeyi içerir. Bu sebeple okul eğitiminde rehber olması, kendini idame ettiren vatandaşların artırılması ve günümüz okuryazar dünyasında stratejik gelişim için bu becerilerin öğrenilmesini teşvik etmek için gereklidir (Blanch, Duran, Flores ve Valdebenito, 2012). Günümüz dünyasında bu becerinin öğretilmesi çok önemli görülmektedir.

Akıcı okuma ve anlama arasında güçlü bir ilişki vardır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde akıcı okuma önemli görülmektedir. Okuduğunu anlama başarısı, akıcı okuma becerilerinde gösterilen başarıdan etkilenmektedir. Akıcı okuma üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar okuduğunu anlamada kelime tanımada sahip olunan otomatikliğin anlama üzerine etkili bir unsur olduğunu belirtmektedirler (Samuels, 1997; akt. Akyol, 2014:35). Akıcı okuma becerilerinin gelişimi, okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Tam tersi şekilde akıcı okuma yetersizliği, okuduğunu anlamayı da olumsuz etkilemektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılması için bazı unsurlar vardır. Çaycı ve Demir'e (2006) göre motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise okumanın günlük yaşamdaki önemini farkında olunması ve okumadan zevk alınması, okumayı etkileyen önemli unsurlardandır. Okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli unsurlardan bir diğeri de kelime tanımadır. Kelime tanıma ile anlama arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Harris ve Sipay'a (1990) göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, dördüncü ve beşinci sınıflarda bu ilişki .65 civarındadır. Buna göre kelime tanıma ile anlama arasında yüksek bir ilişki vardır. Öğrencinin kelime tanıması ne kadar yüksekse anlama da o oranda yüksek olmaktadır. Buna göre anlama becerisinin artması kelime tanımaya bağlıdır denilebilir.

Öğrencilerin eğitim öğretim hayatında önemli yere sahip olan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Block ve Lacina (2009) öğrencilerin okuduğunu anlamalarını daha iyi başarması ve kendini düzenleme sürecinde öğrencileri teşvik etmek için iskele oluşturma (scaffolding), model alma, sesli düşünme, direk komut veya güdümlü katılım gibi stratejileri önerir (Akt. Blanch ve diğerleri, 2012). Bu stratejiler fiziksel ya da zihinsel bir engeli olmayan okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılarak bu öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı artırılabilir.

2.4. Okuma Güçlüğü

Alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğü kavramının; okuma bozukluğu, okuma yetersizliği, okuma eksikliği, okuma başarısızlığı şeklinde de ifade edildiği görülmektedir.

Akyol'a (2007) göre okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım önemli rol oynamaktadır. Bu zihinsel mekanizmalardan bir veya bir kaçında meydana gelen bozulmalar okuma becerisinin yeterli düzeyde kazanılmasını engellemektedir (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011:112). Fiziksel ya da zihinsel becerilerinde herhangi bir engel olmayan pek çok öğrenci okuma becerisini kazanmakta güçlük yaşayabilmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010).

Türkiye'de ilköğretim hatta ortaöğretim düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan birçok öğrenci bulunmaktadır. Okuma güçlüğü "özel öğrenme güçlüğü" içerisinde tanımlanan bir terimdir (Altun ve diğerleri, 2011). Türkiye'de *okuma güçlüğü* kavramı MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "özel öğrenme güçlüğü" içerisinde dolaylı olarak geçmektedir. Bu yönetmeliğe göre *özel öğrenme güçlüğü olan birey*, "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). Buna göre özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere

özel eğitim ya da destek eğitim hizmeti verilmesi gerekir. Can'a (2008) göre özel öğrenme güçlüğü'nün başlıca alt grupları şunlardır:

1. Okuma Güçlüğü (Dyslexia)
2. Yazma Güçlüğü (Disgraphia)
3. Matematiksel Bozukluk/Aritmetik Disorder (Dyscalculia)
4. Anlama/Kavrama Güçlüğü (Agnosia),
5. Anlatma ya da Konuşma Güçlüğü (Apraxia)

Özel öğrenme güçlüğü alt tipleri arasında en sık karşılaşılan okuma güçlüğüdür. Özsoy (1984) okuma güçlüğü'nü; sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlük olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle okuma güçlüğü, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde görülen yetersizliktir. Yılmaz (2008) ise okuma güçlüğü'nü, zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyoekonomik düzey bakımından uygun fırsatlara rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlük olarak tanımlamaktadır. Tanımlarına bakıldığında okuma güçlüğü; öğrencinin yalnızca okuyamama durumunu değil, seviyesine uygun hızda okuyamama, okuduğunu yeterince anlayamama, okuma ile ilgili temel becerileri kazanamamış olma durumlarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencinin tanılanmış herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli olmamasına rağmen beklenen seviyede olmayan okuma düzeyini ifade ettiği görülmektedir.

Okuma güçlüğü'nün temelinde kelime tanıma problemi vardır. Okuma güçlüğü çeken okuyucuların kelimeleri seri olarak tanıma becerileri gelişmemiştir. Onlar, dikkatlerini kelimeyi tanıma (kelimeyi okuma) üzerine yoğunlaştırırlar. Okuduğunu anlamadan ziyade, kelimeleri sese çevirmekle meşgul olurlar. Anlamaya zaman ayırmazlar. Metnin ana fikrinin farkında değildirler. Bu bakımdan bu tür okuyucuların metni anlamaları güçleşmektedir (Yılmaz, 2009:20). Okuma güçlüğü yaşayan birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmaktadır. Bu hatalar akıcı okumayı engellemekte ve okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesli okuma yaparken çeşitli okuma hataları yaptıkları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Kelime tanımada karşılaşılan bu sorunlar; yanlış okuma, atlayıp geçmeler, eklemeler, tersine çevirmeler ve tekrarlamalardır. Akyol (2007:233-234) okuma hatalarını ve bunların nedenleri şu şekilde belirtmiştir:

Atlayıp geçmeler ve eklemeler: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir.

Ters çevirmeler: Çocuklar arasında -özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin “d” yerine “b” gibi. Kelimeler çevrilebilir. “Ev” yerine “ve” gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzey sınıfa ait bir materyal verilmelidir. Eğer tekrarlamalar azalmışsa problem kelime tanımayla ilgilidir. Tekrarlar azalmamışsa problem karmaşıktır. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir. Ayrıca koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi gerekir. Çünkü öğrencinin okumada yaşadığı problem, onun sadece Türkçe dersini değil diğer derslerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sorunlar sadece ders çerçevesinde kalmayacak öğrencinin tüm eğitim hayatını hatta sosyal hayatını da etkileyecektir (Altun ve diğerleri, 2011; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Yurdakal, 2014). Okuma güçlüğüünün hayat boyu devam eden bir güçlük olması nedeniyle bu güçlüğüye sahip öğrencilerin benlik algılarının ve kendilerine olan güvenlerinin düşük olması ve beraberinde duygusal, ruhsal ve sosyal tepkilerin ortaya çıkması kaçınılmaz

olmaktadır (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere eğer zamanında uygun yöntem tekniklerle eğitim verilmez ise bu problemin ileriki süreçlerde daha da artacağı ve düzeltilmesinin zorlaşacağı bilinmektedir. Bu nedenle tedavi işlemlerine erken başlanması bu problemlerin çözümüne katkı sağlayabilir.

Ülkemizde okuma güçlüğü olan çocuklara yönelik özel bir program bulunmamaktadır. Bu çocuklar, akranlarıyla birlikte okullarda eğitim görmektedirler. Oysa çoğu Avrupa ülkesinde okuma güçlüğü olan çocuklara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar; iyileştirici eylemler, problemlerin erken tanımlanması, uyarlanmış öğretim materyali ve öğretmen eğitimine yöneliktir. Hatta bu alanda uzmanlaşmış öğretmenler ve öğretmenleri destekleyecek okuma uzmanlarını istihdam etmektedir (EACEA, 2011; akt. Çeliktürk-Sezgin ve Akyol, 2015; Razon, 1982). Ülkemizde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik özel bir programın bulunmaması nedeniyle öğretmenler bu öğrencilerle özel olarak ilgilenmelidir. Öğrencilerin problemlerinin ne olduğu konusunda tespitler yapmalı ona göre çözüm yolları üretmelidir (Razon, 1982). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu eksikliğinin tespit edilmesi ve giderilmesi öğretmenin öncelikli görevi olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, okuma güçlüğü gidermede kullanılan yöntem ve teknikleri bilmeli ve uygulamalıdır. Bu yöntem ve teknikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4.1. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İçin Kullanılan Yöntemler

Okuma güçlüğü'nün giderilmesi, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için araştırmacılar tekrarlayıcı okuma, okuyucu tiyatroları, eşli (ikili) okuma, eko (yankılı) okuma, rehberli okuma, koro halinde okuma, kelime tekrar tekniği, akıcılığı geliştirme dersi, yapılandırılmış akıcı okuma, nörolojik etkileme yöntemi, 3p metodu gibi çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu yöntemlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır:

Tekrarlayıcı okuma: Tekrarlayıcı okuma yöntemi sık kullanılan stratejilerden biridir. Bu tür okuma, bir metni akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler açısından başarılı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdıkları kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya

ilgiyi artırmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kısa metinlerin seçilmesi, çocuğun gelişiminin izlenmesi ve durumu hakkında dönütler verilmesidir (Akyol, 2011:86).

Okuyucu tiyatroları: Bu çalışmada roller ile ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Öğrencilere roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin yerine geçerek bunu en iyi şekilde canlandırmak için metni hızlı ve otomatik bir şekilde okumaları gerekmektedir. Bunun içinde piyesleri çalışırken metni tekrar tekrar okurlar. Bir anlamda öğrenciler hıza ve vurguya odaklanmaktadır. Bu yüzden akıcılığı artırmak için etkili bir stratejidir. Öğrencilere bu çalışmalarda şiirler, kısa hikâyeler, hatta tarihi kitaplardan kısa alıntılar dramatize ettirilebilir (Akyol, 2011:86).

Eşli (İkili) okuma: Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma gereksinimi olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı birlikte sesli olarak okurlar. Çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı derhal devreye girmeli ve okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı ve ona olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2011:87). Uygulamalarında okuma becerisi gelişmiş bir öğretmen, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenciyle eşleşir. Öğrencilerin akıcı okumasına engel olacak bir hata ortaya çıktığında, öğretmen öğrenciye destek verir. Öğretmen, öğrenciye düzgün okuması için sürekli destek veren bir model olur (Sidekli, 2014:61).

Yankılı (Eko) okuma: Öğretmenin (tecrübeli okuyucunun) bir cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı metni onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir (Yüksel, 2010). Yankılayıcı okuma yöntemi uygulanırken şu yol izlenebilir: İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalemi ile takip eder. İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun yanlış yaptığı veya

takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar eder (Duran ve Sezgin, 2012b).

Koro halinde okuma: Bu okumada bir grup öğrenci parçayı sesli olarak birlikte okurlar. Öğrenciler tamamını birlikte okurlar ya da farklı gruplar farklı bölümü okur. Öğrenciler koro halinde okumayı eğlenceli buldukları için kelimeleri tanıma alıştırmaları yapmada isteklidirler. Başarıları düşük olan öğrenciler bu etkinliği severler. Çünkü bu etkinlik onların prova yapmalarını ve anlamlı bir şekilde okumalarını sağlar. Koroyla okuma özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan türler için uygundur (Richek ve diğerleri, 2002; akt. Kaman, 2012:20).

Nörolojik etkileme yöntemi: Nörolojik etkilemenin uygulama aşamalarını ve uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususları Baştuğ ve Kaman (2013) şu şekilde belirtmektedirler: Uygulamalarda 200 kelime civarında kısa metinler seçilerek kullanılmalıdır ve metinlerin güçlük düzeyi okuyucunun okuma düzeyine uygun olmalıdır. İlk olarak öğretmen sesli ve akıcı okuyarak öğrenciye model olmalıdır. Daha sonra öğrenci ile birlikte okumalı ancak bu okuma sırasında öğretmen öğrenciden birkaç kelime ileride olacak şekilde okuma hızını ayarlamalıdır. Öğrenci öğretmenin sol tarafına ve hafif öne oturur ve öğretmen, beynin sol bölümünde yer alan dil yeteneğini etkilemek için öğrencinin sol kulağına doğru okur. Öğretmen duraklama, anlam ünitesi oluşturma gibi sesli okuma prensiplerine dikkat ederek akıcı okuma modeli oluşturur ve öğrencinin okuma sorunu yaşadığı yerlerde, zor kelimelerde öğrenciye destek sağlar. Çalışmaların bire bir yapılması öğrencinin başlangıçta çabuk yorulmasına neden olacağından çalışmalar ilk başlarda kısa tutulmalı ve öğrencinin ilerleme durumuna göre on beş dakikaya kadar çıkartılmalıdır.

Okuma güçlüğünü giderme çalışmalarında kullanılan bu yöntemlerin etkililik derecesi bireyin okuma seviyesine ve okumadaki hata çeşidine göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sistematik ve planlı olarak bu yöntemlerle almış olduğu öğretim bireyin okuma becerilerini geliştireceği kesindir (Demirtaş, 2016). Bu yöntemlerin dışında okuma güçlüğünü gidermede yeni ve daha etkili yöntemler geliştirilmelidir. Çünkü geleneksel yöntemler dışında paylaşım odaklı, sosyal etkileşime yer veren, çocukların her alanda gelişimini

(bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal vb.) destekleyen yeni ve çağdaş yöntemler kullanılmalıdır.

2.5. Okuma Öğretiminde Vygotsky'nin Etkileri

Vygotsky'nin dil, düşünce ve çocuk gelişime ilişkin görüşleri okuma eğitimi alanında da etkisini göstermektedir. Vygotsky'nin okuma öğretiminde etkili olan görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çocuğun gelişimine sosyokültürel bir bakış açısı ile yaklaşan Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934) bir Rus psikoloğu olup Pavlov, Freud ve Piaget'nin çağdaşdır. Vygotsky'nin kuramsal fikirleri, geçmişten günümüze ilgi toplamış, pek çok araştırmannın kuramsal alt yapısını oluşturmuştur. Günümüz eğitimi de halen Vygotsky'nin izleri taşımaktadır. Dünyada birçok ülkede ve birçok farklı alanda (matematik, okuma-yazma) Vygotsky'nin kuramsal fikirlerinin uygulaması görülmektedir (Erdener, 2009; Öncü, 1999). Vygotsky'nin fikirleri okuma öğretimi alanında da etkili olmuştur. Öncelikle okuma öğretiminde Vygotsky'nin fikirlerinin etkisini anlayabilmek için bu fikirlerin kuramsal temellerine bakmak gerekir.

Vygotsky'e göre bilişsel gelişimde etkili olan faktörler şunlardır (Kol, 2011:7):

- Gelişimde kültürün ve sosyal çevrenin önemi.
- Çocuk-yetişkin ilişkileri.
- Çocukların birbirleriyle işbirliği.
- Dil öğrenme.
- Öğretmenlerin çocuk gelişimine etkisi.
- Nesne, materyal ve olaylara somut yaşantılar.

Vygotsky (1978) bilişsel gelişimde, sosyal çevre ve kültürel yapının önemini vurgulamıştır. Vygotsky'ye göre tüm öğrenmelerin (kavram, düşünce, beceri, tutum) kaynağı sosyal çevredir. Kişinin psikolojik süreçlerinin bile çevre tarafından etkilendiğini görüşündedir. Çocuğun belli bir duyuşsal ya da bilişsel yeterlik

kazanması, içinde bulunduğu kültüre bağlıdır. Öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürün aktarımı olarak ifade eder (Aydın, 2006; Silman ve Baysen, 2012). Öğrenmede sosyokültürel etmenlerin rolü çok büyüktür. Vygotsky, öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak görmektedir.

Vygotsky (1998) çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre çocuklar, yetişkinlerle ya da deneyimli akranlarıyla iş birliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Birçok öğretme durumunda yetişkinler ya da daha deneyimli akranlar çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol ederler. Ancak bu kontroller, çocuğun öğrendiğini içselleştirmesini sağlamalı, onları bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline getirmelidir (Senemoğlu, 2004). Vygotsky çocuğun gelişiminde yetişkinlerin ve deneyimli akranların etkisinin önemli olduğunu belirtir.

Vygotsky'e (1998) göre dil ve düşünce arasındaki ilişki çok önemli olmuştur. Bu iki kavram iç içe geçmiştir. Vygotsky'ye göre çocukluğun ilk dönemlerinde düşünme ve dil birbirine oldukça bağımlıdır. Çocukta dil öncelikle iletişim aracı olarak kullanılır. Vygotsky'ye göre dil iletişim aracı dışında, çocuğu daima daha üst zihinsel, bilişsel işlevlere taşıyan sosyal ve kültürel bir olaydır. Vygotsky, öğretmenlerin okulda kullandığı dilin önemine de dikkat çekmiştir. Onun için anadilin öğrenimi ve geliştirilmesi her okul programının önemli bir parçası olmalıdır (Kızıltepe, 2012; Silman ve Baysen, 2012). Öğrencilerin dil becerilerinin kazanımında okul çok önemli bir role sahiptir. Bunun için okulda dil becerilerinin gelişimine dikkat edilmelidir.

Vygotsky (1998) çocuğun bilişsel gelişiminin ilerlemesinde öğretmenlerin, yetişkinlerin ve deneyimli akranların önemli katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Çocukların gelişimi için öğretim planının, çocuğun gelişimini ileriye götüreceği şekilde olması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun sistematik olarak daha karmaşık durumlara yönlendirilmesi gerekir. Bu karmaşık süreci çocuğun anlayabilmesi için ise yetişkinin ya da daha deneyimli akranlarının yardımına ihtiyacı olur. Bu kişiyle sosyal etkileşimde bulunarak öğrenme süreci gerçekleşir (Senemoğlu, 2004). Vygotsky

çocuğun öğrenmesinde, yetişkinlerin ve deneyimli akranların rolünü vurgulamıştır. Ona göre çocuğun öğrenmesinde doğrudan bire bir öğretim çok etkilidir.

Çocukların öğrenmesini sağlamak için özellikle okul öncesi ve ilkokul yıllarında somut nesnelere, materyallerle, olaylarla çalışması sağlanmalıdır. Vygotsky (1978;1998) cetvel, abaküs, cep telefonları, takvimler, bilgisayarlar gibi kültürel araçlar ile rakamlar, matematik sistemler, haritalar, işaretler ve dil gibi sembolik araçların bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak ve kalıcılığı sağlamak için öğretimde materyaller kullanımının önemi büyüktür.

Vygotsky'nin gelişim kuramı içerisinde oyunun önemli bir yeri vardır. Vygotsky'ye (1978) göre, oyun çocuğa serbestçe keşif yapma, düşünme ve hareket etme olanağı tanır. Vygotsky çocuğun oyun esnasında her zaman gerçek yaşında davranmadığını daha büyük yaştaki insanmış gibi davrandığını vurgulamıştır. (Kızıltepe, 2012). Kaynaklarda oyunun, çocuğun fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıları açıklanmıştır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Güler, 2007; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Nicolopoulou, 2004; Yalçınkaya ve Çağlak, 1998). Oyun; çocuklar için zaman kaybı olarak görülmemeli, yetişkin dünyasına başarılı bir şekilde katılımını sağlayacak egzersizler olarak düşünülmelidir.

Vygotsky'nin görüşlerini daha iyi anlayabilmek için, çocuk gelişimi alanına getirdiği önemli bir yenilik olan “yakınsal gelişim alanı” (*zone of proximal development*) kavramına değinmek gerekir (Erdener, 2009).

2.5.1. Yakınsal Gelişim Alanı

Alanyazın incelendiğinde yakınsal gelişim alanı kavramının; olası gelişim alanı, potansiyel gelişim alanı, proksimal gelişim alanı, yakınsak gelişim alanı, gelişmeye açık alan şeklinde de ifade edildiği görülmektedir.

Vygotsky'nin (1978:86) bilişsel gelişim kuramının temel kavramı olan yakınsal gelişim alanı (YGA); “bağımsız problem çözmeyle sağlanan güncel gelişim

ile bir yetişkin ya da daha deneyimli akranlarla iş birliği yaparak problem çözmeyle sağlanan muhtemel gelişim arasındaki mesafe” olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle YGA, çocukların tek başına yapamadıklarının yetişkin ya da daha önde gelişmiş akranının yardımıyla yapabileceklerini kapsar. Vygotsky, çocukların YGA’larında çalıştıklarında öğrenmenin gerçekleşmekte olduğunu öne sürmektedir (Slavin, 2012). Buna göre YGA’nın, çocuğun henüz öğrenemediği fakat belirlenen süre içinde öğrenebileceği işlemleri kapsadığı söylenebilir.

YGA, gelişimi ifade etmektedir. YGA bireyin ne olduğu ile değil, ne olabileceği ile ilgilidir. YGA sosyal bir yapıdır; çünkü kendisi varlığını sosyal ilişki içerisinde gösterir ve etkileşim sonucunda ortaya çıkar. YGA batı kültüründe çok büyük etkiye sahiptir (Palut, 2005). Palut, (2005) YGA’ya duyulan bu yoğun ilginin nedenlerini şu şekilde belirtmektedir:

- YGA, sosyal biliş ve sınıf etkileşimi olgularına çağdaş yaklaşım gerçekleştirebilmiştir.
- YGA, öğrenme ve gelişimin temellerini irdelemektedir.
- YGA, bireyin toplum içindeki yerini açıklamaya çalışmaktadır.

YGA olgusuna dayalı olarak yurt dışında birçok eğitim programı hazırlanmıştır. Çeşitli okullarda biyoloji, tarih ve coğrafya gibi derslerde üç yıllık programlar hazırlanmış ve uygulanmıştır. Benzer şekilde okul öncesi dönemde öğrenme gücünü çeken çocuklara okuma yazma öğretimi için YGA olgusuna dayalı programlar kullanılmıştır (Palut, 2005). Türkiye’de özel öğrenme gücünü çeken öğrenciler için YGA olgusuna dayalı herhangi bir program bulunmamaktadır.

2.5.2. Destek Alma (Yapı İskelesi)

Alanyazın incelendiğinde yapı iskelesi kavramının; iskele oluşturma, bilişsel destek, iskele kurma ve destek alma şeklinde de ifade edildiği görülmektedir.

Kızıltepe (2012) yapı iskelesi kavramını bina örneği ile şu şekilde anlatmıştır: Scaffolding deyimini, mimarlıkta binanın etrafına destek olarak yapılan “yapı iskelesi”

anlamında kullanılmaktadır. Bu destek yapı, bina tam anlamıyla kendini taşıyacak duruma gelene kadar binanın dışını çevreleyecek şekilde kurulmaktadır. Bina istikrarlı ve kendini tek başına destekleyecek hale geldikçe iskelet gereksiz hale gelir; zaten sonunda da kaldırılır. Eğitimde de durum böyledir. Öğretmen öğrencisine kendi başına problemleri çözemediği için önceleri tam destek verir. Zaman ilerledikçe ve öğrenci problemleri kendi başına halletmeye başladıkça desteğini azaltır. En sonunda ise desteğini tamamen kaldırır çünkü öğrenci kendi ayakları üzerinde duracak noktaya gelip kendisine verilen problemleri tek başına çözebilmektedir.

Yapı iskelesi kavramı, Vygotsky'nin YGA fikrine dayanmaktadır. Birçok araştırmacı bu kavramı farklı şekilde tanımlamıştır. Wood, Bruner ve Ross (1976:90) destek alma kavramını; bir çocuğun ya da öğrenenin bir problemi çözmesini, bir görevi sürdürmesini ya da normalde çok zorlanacağı bir hedefe ulaşmasını sağlayabilme olarak açıklamıştır. Arı'ya (2006) göre iskele kurma, öğrenmenin erken dönem aşamalarında çocukları büyük ölçüde destekleyerek, ileride bu desteği azaltmak ve gücü yeter yetmez çocuğun sorumluluk almasını sağlamak anlamına gelir. Yaşar'a (2012:64) göre iskele, öğrenenin eğitsel bir görevi yerine getirme sürecinde öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi amacıyla, öğreticinin yaptığı yardımları kademeli olarak azaltması olarak anlamlandırılan bir metafordur. Bu metafor, temelde çocuğun var olan gelişim düzeyi ile çözemediği problem durumları ile karşılaşması sırasında yaşadığı bilişsel zorlanmanın, yetkin bir başka kişi tarafından kontrollü bir biçimde sunulması fikrine dayanmaktadır (Ahioğlu, 2008). Buna göre yapı iskelesi, çocuğun YGA'sına katkı sağlayan bir taktiktir. Böylece yetişkinin ya da daha deneyimli akranların çocuğa destek olması çocuğun YGA'sına yardım etmeyi sağlar. Çocuğun bilişsel gelişimine olumlu katkılar sunar.

Yapılan tanımlamalara ve açıklamalara göre, YGA içerisinde yapılan destek ve yardımların deneyimli akranlar ya da yetişkin bireyler tarafından gerçekleştirilebildiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, Vygotsky'nin görüşlerinde, akran etkileşimine dayalı öğretim ve öğrenme süreçlerinin ön plana çıktığını ve çocukların, yetişkinler dışında akranlarından da destek alarak öğrenme sorumluluğu kazandıklarını söylemek olanaklıdır (Güvey-Aktay, 2015). Böylece akran etkileşimine dayalı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkış kaynağı,

Vygotsky'nin görüşlerine dayanan akran temelli uygulamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.6. Akran Temelli Uygulamalar

Arapça kökenli bir sözcük olan akran “yaşça denk, yaşıt, boydaş” anlamına gelmektedir (TDK, 2016). Genel olarak akran; yaş, cinsiyet, eğitim, statü vb. açılardan aynı sosyal gruba dâhil bireyleri anlatmak için kullanılmaktadır (Karadağ, 2004).

Akran yardımcılığı, akran temelli uygulamaların tamamına verilen şemsiye bir isim olarak kullanılmaktadır. Akranların gücünden yaralanmayı amaçlayan akran temelli uygulamaların okullarda çok değişik örneklerini görmek mümkündür. Akademik başarısı düşük ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilere akranları tarafından verilen akran öğretimi (peer tutoring), AIDS gibi bazı özel konularda diğer öğrencilerin bilinçlenmesini amaçlayan akran eğitimi (peer education), sorunları olan ve kendi yaşlılarından biriyle bu sorununu paylaşmayı tercih edenlerle gerçekleştirilen bire bir görüşmeleri tanımlayan akran danışmanlığı (peer counseling), büyük sınıfların küçük sınıflara ya da eski öğrencilerin yeni gelen öğrencileri işleyiş ve temel bilgiler konusunda destekledikleri akran yol göstericiliği (peer mentoring), yalnız ve dışlanmış öğrencilere destek vermek ve arkadaşlık becerilerini geliştirmesine yardım etmeyi amaçlayan özel arkadaşlık (special friend), okul ortamındaki basit çatışma durumlarında arabuluculuk yapan ve sorunun yapıcı yollarla çözülmesini sağlayan akran arabuluculuğu (peer mediation) gibi birçok seçenek bulunmaktadır (Taylı, 2008). Bu bölümde akran yardımcılığı adı altında okullarda uygulanabilecek program türleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.6.1. Akran Eğitimi (Peer Education)

Akran eğitimi (peer education) ortaöğretim ve yükseköğretim aşamasında en çok tercih edilen akran temelli uygulamaların başında gelmektedir. Akranların, akranlarını yaşam dönemi itibariyle risk altında oldukları durumlar konusunda bilgilendirmeleri, rehberlik etmeleri ve uygun sorumlu davranış konusunda teşvik

edici olmaları temeline dayanmaktadır. Ortaöğretim yılları, arkadaş etkisinin ya da baskısının en yoğun olduğu yıllar olarak kabul edilir. Bu nedenle çalışmalar genellikle ergenlik yılları sorunları ve bunu önlemeye yönelik tedbirleri içermektedir. Yine bu nedenle, ortaöğretimde ve yükseköğretimde akranların birbirlerini etkileyeceği ve eğiteceği bazı uygulamaya ağırlık verilmektedir. Ergen hamileliği, AIDS'den korunma, sigara içme oranının azaltılması, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirme, olumlu okul iklimi ve kabul edici çevre oluşturma, intihar, istismar gibi konularda bilinçlendirme, yas sürecine müdahale, yeme bozuklukları konularının ele alındığı yaygın çalışmalar mevcuttur (Tindall, 1995; akt. Taylı, 2008:38).

Türkiye'de yapılan akran temelli çalışmalarda, akran eğitimi uygulaması daha çok tercih edilen uygulamalardan biri olarak gözükmektedir. Özellikle tıp alanında sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Doğum kontrolü (Özcebe ve Akın, 2003), meme muayenesi ve meme kanserinin erken teşhisi (Tuna, 2002) , sigara bırakma (Bilgiç ve Günay, 2014) cinsel sağlık konusunda (Dağ, Dönmez, Şirin ve Kavlak, 2012; Kırmızıtoprak, 2007) bunlardan bazılarıdır.

Taylı (2006) tarafından yapılan çalışmada lise eğitimine devam etmekte olan 22 öğrenci 30 saatlik eğitim programına tabi tutulmuş ve yaklaşık yarım dönem arkadaşlarına kişisel ve sosyal sorumluluklarının farkında olma ve üstlenme, kişisel sorumluluklarından biri olan akademik başarıyı artırma konusunda destek ve bilgi sunmuşlardır. Sonuçlar özellikle akran yardımcıları açısından üst düzey, hizmet alanlar açısından orta düzey bir kazanım ortaya koymuştur.

2.6.2. Akran Danışmanlığı (Peer Counseling)

Daha çok kişisel sorunların çözümü için yapılan bire bir ve yüz yüze yapılan sorun çözme amaçlı görüşmeleri kapsamaktadır. Daha büyük yaş gruplarında, çok kalabalık okullarda bireysel danışma ihtiyacını karşılamaya yönelik bir tedbirdir. Akranlardan klasik danışmanlık amacıyla yararlanma daha çok ortaöğretim ve üniversite ortamında rastlanmaktadır (Aladağ ve Tezer, 2007; Taylı, 2008:40).

Akran danışmanlığı bire bir, yüz yüze danışmanlık yapmayı gerektirdiği için daha dikkatli planlanması gerekmektedir. Kısmen bu nedenle, kısmen eğitim ve süpervizyon süreci daha çok zaman ve sorumluluk gerektirdiği için, yabancı kaynaklarda diğer akran temelli uygulamalara göre daha az önerilen bir uygulamadır. Eğitim sırasında öğrencilere, yardım ilişkisinin doğası, etkili dinleme ve tepki verme, kendini anlama, problem çözme becerileri, yalnızlık, yas, boşanma, intihar vb. konularında bilgi ve beceri kazandırılmaktadır (Aladağ ve Tezer, 2007; Taylı, 2008:40).

Aladağ (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite eğitimine devam etmekte olan 15 öğrenci 46 saatlik akran danışmanlığı eğitimi almış ve fakültelerindeki diğer öğrencilere üniversite kampüsünde uygun ortamlarda bireysel danışma hizmeti vermişlerdir. Sonuçlar akran danışmanlığı hizmeti veren öğrencilerin yardım becerileri ve kişisel gelişimi üzerindeki etkisine göre incelenmiştir. Akran danışmanlığı hizmetinden yararlananlar, aynı yaşta akranlarıyla konuşmanın avantaj olduğunu, dinlenilmek, farklı bakış açıları kazanmanın kazanım olduğunu iletirken, uygun danışma ortamının olmamasını, oturum sayısının az olmasını ve problemine yönelik önerilerin yetersiz kalmasını bir eksiklik olarak belirtmişlerdir. Danışanlar ayrıca, akran danışanlarla özel sorunları paylaşmak yerine mesleki, akademik ve kişilerarası ilişkiler boyutlarına odaklanan sorunları paylaşmalarının daha etkili olabileceğini iletmişlerdir.

2.6.3. Akran Arabuluculuğu (Peer Mediation)

Akran temelli uygulamalardan bir diğeri akran arabuluculuğu yöntemidir. Bu uygulama ile birlikte okuldaki çatışma durumlarının, okul idaresine yansıyan problemlerin azalması ve okul ikliminin daha destekleyici hale gelmesi beklenmektedir. Akran arabuluculuğuna dayanan müdahale programlarında önlenmeye çalışılan, alay etme, dedikodu yapma ya da ad takma sonucunda yaşanan çatışmaların çözülmesi ve azaltılmasıdır (Taştan, 2004; Taylı, 2008:41).

Ülkemizde akran arabuluculuğu ile ilgili yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Öner-Koruklu, 2003; Taştan ve Öner, 2008; Türnüklü, Kaçmaz,

Sünbül ve Ergül, 2010; Kaçmaz, Türnüklü ve Türk, 2011; Türk ve Türnüklü, 2013). Öner-Koruklu (2003) çalışmasında, üniversite öğrencilerine 40 saatlik arabuluculuk eğitimi verilmiş ve arabuluculuk eğitiminin iletişim becerileri, empatik algılamalarına ve çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, arabuluculuk eğitimi almış grubun çatışma çözme becerilerinde, empati kurma becerilerinde anlamlı bir artış ve iletişim çatışmalarına girme oranlarında anlamlı bir düşüş olduğunu göstermiştir. Taştan ve Öner'in (2008) yaptıkları çalışmada ise ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının akran çatışmalarını çözmeye etkisi incelenmiştir. Çalışma, 6. sınıf öğrencilerinden 5 kız, 5 erkek olmak üzere 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere her biri 80 dakika süren beş oturumluk akran arabuluculuğu eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada, akran arabuluculuğu eğitimi alan kişilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını doğru biçimde uygulayabildikleri ve akran çatışmalarını çözebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.4. Akran Yol Göstericiliği (Peer Mentoring)

Akran yol göstericiliği, bütün eğitim basamaklarında ve birçok durumda başarıyla uygulanabilen oldukça esnek ve yaygın bir akran yardımcılığı türüdür. Akran yol göstericiliği uygulaması, öğrencilerin genellikle yeni geldiği ortama uyum sağlaması ve içinde bulunulan sistemi daha iyi anlaması için yapılmaktadır. Uygulama genellikle ilköğretim basamağında bir küçük sınıf ile bir büyük sınıfın eşleştirilmesi şeklinde olmaktadır. Bu uygulamaya abla- ağabey-kardeş uygulaması adı da verilmektedir. Böyle bir durumda akran yol göstericisi olacak öğrenciler, okulun açıldığı ilk günden itibaren yeni gelen öğrencilerin yanında yer alabilmeleri için önceden eğitilmektedir. Akran yol göstericiliğinin çok çeşitli şekillerde uygulandığını bilmek gerekmektedir (Blum ve Jones, 1993; akt. Taylı, 2008:42-43). Akran yol göstericiliği, özellikle ortama alıştırma ve yeni gelen öğrencilerin ilk günlerde ihtiyacı olan arkadaşlık ve rehberliği sağlayacak uygulamaların olduğu söylenebilir.

2.6.5. Özel Arkadaşlık (Special Friend)

Kendilerini okul ortamından kopuk, yalnız ve dışlanmış hisseden ve bir başkasının desteğine ihtiyacı olan öğrencilere akranları tarafından yakın yardım ve arkadaşlık ilişkisi sunulması esasına dayanmaktadır. Birçok öğrenci bir kimlik kazanmak ve ait olma ihtiyacını karşılamak ve kabul görmek için zamanın ve enerjisinin büyük bir kısmını harcamaktadır. Hatta bazıları olduğundan çok daha verici ve kendilerini arka plana atan bir tavır sergileyebilmektedir. Hatta oldukça popüler öğrencilerin davranışlarının altında yatan temel güdünüm bile, çoğunlukla başkalarından ayrı kalmama ve yalnızlık hissetmeme olduğu görülmüştür (Myrick, Higuland ve Sabolla, 1995; akt. Taylı, 2008:39).

Özel arkadaş, bir başka desteğe ihtiyacı olan arkadaşlarıyla nasıl daha duyarlı bir dinleyici olacağı ve paylaşılan bilgileri özel bir itina ile saklayacağı konusunda eğitilir. Uygulama, birbirleriyle ilgili ve iyi oluşuyla alakalı iki bireyin, saygıya dayanan, ortak bir ortamı ve zamanı paylaşmasını gerektirir. Bütün ilişkilerde sınırlar vardır ancak bu ilişkide karşılıklı saygı, alçakgönüllü bir ilgileniş ve güvene dayalı bir yakınlığın kurulmuş olması gerekir. Öte yandan eğitim sırasında akran yardımcısına sınırlarını da iyi öğretmek gerekir. Kendisini aşan bir sorunla karşılaştığında nasıl ve ne zaman profesyonel bir yetiştikine havale edeceğini bilmesi gerekir. Aynı zamanda ilgilendikleri bu kişileri yardım arama, yardım alma konusunda cesaretlendirmeleri gerekir (Myrick ve Folk, 1991; akt. Taylı, 2008:39-40).

2.6.6. Akran Öğretimi (Peer Tutoring)

Akran öğretimi, kaliteli bir eğitim ve en etkili öğretim uygulamalarından biri olarak birçok ülkede kullanılmakta ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından desteklenmektedir (Blanch ve diğerleri, 2012). Akran öğretimi ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Can'a (2009:47) göre akran öğretimi, öğretmen olmayan kişilere belirli bir program doğrultusunda onlara benzer ya da farklı yaş akranlarına ders verme ve yardım etme gibi becerileri kapsayan bir eğitim uygulaması fırsatı verilmesi doğrultusunda iki yönlü bazı becerilerin kazanıldığı bir yöntemdir. Diğer bir tanımda akran öğretimi; benzer sosyal grup içinde olan,

profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları şeklinde tanımlamıştır (Ünver ve Akbayrak, 2013:214). Akran öğretimi, aynı ya da farklı yaş ve seviyeye sahip olan öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesi şeklinde tanımlanabilir.

Akran öğretimi, akranların diğer akranlarına yardım ettiği en eski uygulamalardan biridir ve yıllardan beri kullanılmaktadır (Bowman, 1986; akt. Taylı, 2008). Türkiye’de akran öğretimi, Köy Enstitülerinde başarıyla uygulanmıştır. Köy Enstitüsüne gelen öğrenciler sadece öğretmenlerinden değil, konunun uzmanlarından eğitim alırken, bunları akranları ile paylaşmıştır (Esenel, 1999; akt. Bilgiç ve Günay, 2014:104). Bunun yanında birleştirilmiş sınıflarda üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilerin öğrenmelerine yardımcı olması (Özakbaş, 2007) şeklinde akran öğretiminin uygulamaları devam etmektedir. Her ne kadar akran öğretimi ülkemizde Köy Enstitülerinde kullanılmış, birleştirilmiş sınıflarda da kullanılmaya devam ediyorsa da ülkemiz koşulları dikkate alındığında, akran öğretiminin yaygın ve sistemli bir şekilde kullanılmadığı dikkat çekmektedir (Güven ve Aydın, 2007).

Baydık’ın (2011) araştırmasında akran öğretime yer veren öğretmen oranının düşük olması dikkat çekmektedir. Yurt içi alanyazın incelendiğinde akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı alanda ve sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok fen bilimleri (Kocakulah ve Savaş, 2013; Demirci ve Şekercioğlu, 2009) ve matematik (Demirel, 2013; Yardım, 2009) alanlarında yapılmıştır. Okuma öğretiminde akran öğretimi yönteminin kullanıldığı çalışmalar bulunmamaktadır.

Okuma öğretimi alanında, akran öğretimi uygulamaları yurt içinde bulunmamasına karşın yurt dışında bulunmaktadır. Akran öğretimi yönteminin kullanıldığı bir çalışmada (Fuchs, Fuchs ve Kazdan, 1999); akran desteği alan öğrencilerin okuduklarını anlamada, akran desteği almayanlara göre daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Başka bir çalışmada da akran desteği alan çocukların kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubundan anlamlı derecede daha başarılı oldukları bulunmuştur (Fuchs ve Fuchs, 2005). Akran öğretimi,

akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için tam da bu alanda güçlük yaşayan çocuklar için potansiyel olduğunu göstermiştir.

Akran öğretimi yönteminin; öğrenciye bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden birçok kazanımı vardır. Akran öğretimi, öğrencilerin akademik olarak gelişiminin yanında sosyo-duygusal becerilerinin (okul durumuna karşı tutum, disiplin ve öz saygı) gelişiminde de etkili olmaktadır (Scruggs ve Mastropieri , 1998; akt. Blanch ve diğeri, 2012). Ayrıca akran öğretimi, öğrencilerin öğretimde daha aktif olmasını ve akranların birbirine model almasını sağlar.

Daha çok ilköğretim yılları boyunca, başarılı ve başarısız öğrencilerin eşleştirildiği ve başarılı öğrencinin başarısız öğrenciye akademik başarısızlığını azaltması konusunda yardım ettiği bir uygulama olan akran öğretimi bazı eleştirilere rağmen özellikle 3. sınıftan itibaren uygulanabilmektedir. Bu uygulama ile öğrenirken yardım almaya, öğretmen desteğine daha çok ihtiyaç duyan öğrencilere gereken yardım sunulmaktadır. Böylece öğrencinin olumsuz duyguları hissetmesi önlenmeye çalışılmaktadır. Bu öğrencilere arkadaşlarının vereceği destek, bilgilendirme ve paylaşım ile öğrenmenin daha fazla bireyselleşmesi sağlanmakta, öğrencilerin okula ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirme ve başarabileceğini gösterme hedeflenmektedir (Myrick ve Folk, 1991; akt. Taylı, 2008:37). Öğrenen akran açısından kazanımları sıralanan akran öğretiminin öğreten akran açısından da kazanımları olduğu ifade edilmiştir. Ünver ve Akbayrak'a (2013) göre akran öğretimi sürecinde, öğrenen akranlar ile birlikte öğreten akranların da kazanımları olmaktadır. Öğreten akranların, daha önce öğrendiklerini öğretme/gösterme/tartışma fırsatı elde etmeleri derinlemesine bilgi kazanmalarını sağlamaktadır. Öğreten akranlar öğreterek öğrenmektedir. Kısaca "öğretmek iki kere öğrenmektir" deyimini öğreten akranların kazanımlarını daha iyi ifade etmektedir.

Akran öğretimine katılan öğrenciler arasında bilgi ve beceri yönünden fark olmalıdır. Böylece akran öğretimine katılan öğrenciler arasında etkileşim gerçekleşir. Öğrenme bu şekilde bir etkileşim yoluyla başlar (Yardım, 2009). Slavin'e (2012) göre genellikle iki çeşit akran öğretimi modeli uygulanmaktadır. Birinci model öğreten akranın yaşça öğrenen akrandan büyük olması durumunda akran öğretimi

(cross age peer tutoring), ikincisi ise tüm sınıfı kapsayan aynı yaş grubundaki akranların birbirlerine karşılıklı öğretim sunduğu akran öğretimidir (same age peer tutoring). Aynı yaş grubundaki akranların birbirlerine karşılıklı öğretim sunduğu akran öğretimi de iki farklı şekilde olmaktadır (Yardım, 2009).

1) Karşılıklı Akran Öğretimi (KAÖ) (Reciprocal Peer Tutoring): Öğrencilerin ikisinin de aynı seviyede olması durumudur. KAÖ eşleşmesinde öğrenciler aynı düzeyde çalışabilmekte ve her iki öğrenci öğretmen ve öğrenci rolünü üstlenmektedirler. KAÖ modelinde her iki öğreten ve öğrenen öğrenci fayda sağlayabilmektedir.

2) Çapraz Akran Öğretimi (ÇAÖ) (Cross-Level Peer Tutoring): Öğrencilerden birinin diğerine göre daha ileri düzeyde olması durumudur. Çapraz akran eşleşmeleri daha çok başarılı öğrenciyle, öğrenme zorluğu çeken öğrenci arasında gerçekleşir. Akademik üstünlüğü olan öğrenci daima öğreten, diğeri ise daima öğrenendir (Yardım, 2009). Bu çalışmada tüm sınıfı kapsayan aynı yaş grubundaki öğrencilerle akran eğitimi uygulanmıştır. Öğrenciler çapraz akran eğitiminin özelliklerine göre eşleştirilmişlerdir.

Demirel (2013:20) akran öğretiminin derste uygulanma sürecini şöyle açıklamıştır:

- 1) Öğretmen akranları gruplandırır.
- 2) Öğretmen rolünü üstlenecek akranlar anlatılacak konu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilir.
- 3) Öğretmen tarafından hazırlanan materyallerin nasıl kullanılacağı öğreten rolündeki öğrencilere anlatılır.
- 4) Öğreten rolündeki öğrenciler ders planına uygun olarak grup arkadaşlarıyla konuyu çalışırlar.
- 5) Bu süreç içerisinde öğretmen aralarda dolaşarak öğrencileri gözlemler ve onlara rehberlik eder.

Akran öğretiminin uygulanma sürecine dikkat edildiğinde öğretmenin rolü de önem kazanmaktadır. Akran öğretimi programının planlanması, materyallerin hazırlanması, öğreten akranların eğitilmesi ve denetlenmesi gibi kapsayan süreçte

öğretmenin iyi bir gözlemci olmasını ve ne zaman hareket edeceğini bilmesi açılarından önemlidir.

2.7. İlgili Çalışmalar

Yurt içinde okuma güçlüğü'nün giderilmesi ile ilgili birçok araştırma bulunmasına karşın akran öğretimi yönteminin kullanıldığı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle ilgili çalışmalar; “Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İle İlgili Çalışmalar” ve “Akran Öğretimi İle İlgili Çalışmalar” şeklinde iki başlık altında incelenmiştir.

2.7.1. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İle İlgili Çalışmalar

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilip, okuma sorunları belirlendikten sonra bu güçlüğü giderme amaçlı araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Çaycı ve Demir (2006) zihinsel ve fiziksel bir problemi olmadığı halde okumayla ilgili sorunları olan iki öğrenciyi belirleyerek, bu sorunları nedenleriyle birlikte ortaya koymak ve tespit edilen sorunları çözmek amacıyla uygulamalar yapmışlardır. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Öğrencilerin anlama problemlerinin gidermek için ELVES yöntemini kullanmışlardır. Yapılan çalışmada okuma problemi kelime tanıma güçlüğü olarak tanımlanan öğrencinin ön test sonuçlarına göre okuma durumları endişe düzeyindeyken, uygulamalar sonucunda bağımsız düzeye, diğer öğrencinin okuma problemleri olan bırakmalar, atlamalar, kelimededen hece ya da harf çıkarmalarla, eklemeler giderilerek endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkarılmıştır. Araştırmacılar bu sonucun alınmasında ELVES yönteminin, tekrar, eko okuma, çok heceli kelime çalışması ile öğrencilerde fonolojik farkındalık yaratacak alıştırmaların ve motivasyon çalışmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yangın ve Sidekli (2006) okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak

multisensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Yılmaz (2006) doktora çalışmasında, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma, deneysel bir çalışmadır. Öğrenciye haftada dört saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Metinler öğrenciyle birlikte üç kere tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne-babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla iki haftada bir olmak üzere toplam altı değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilerin 2. sınıf seviyesinden, 3. sınıf seviyesine çıktığı görülmüştür.

Yılmaz (2008) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıftan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırma, deneysel bir çalışmadır. Kelime tekrar tekniği ile sunulan iki buçuk aylık bir öğretimin sonunda öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6. ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı, okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğu ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Akyol ve Yıldız (2010) çalışmalarında, okuma bozukluğu olan bir ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin bu güçlüğüne giderilmesi için bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlayıp uygulamışlardır. Araştırma, bütüncül tek durum deseninde yürütülmüştür. 12 haftalık bir süreyi kapsayan program iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ses, hece ve kelime öğretimi üzerinde durulmuş; ikinci bölümde ise sesli okumada akıcılığın geliştirilmesine odaklanılmıştır. Çalışmalar hafta içi dört gün birer saatlik oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Sonuçta, programın başarılı olduğu, öğrencinin okuma ve yazma becerisinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür.

Dağ (2010) çalışmasında, öğrencilerin okumada yaşadığı güçlükler ve okuma hatalarının, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumsuz etkilediği belirtilerek, bu okuma güçlüklerini gidermek ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek için kullanılan 3P (Pause, Prompt, Prise,) metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada, durum (örnek olay) çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Öğrencinin hatalarını gidermeye yönelik olarak 39 saatlik bire bir uygulamalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda, öğrencinin okuma hatalarının anlamlı ölçüde azaldığı, kelimeleri doğru tanımasında ve okuduğunu anlama becerisinde uygulanan yöntemin etkili olduğu, öğrencinin akıcı okuma düzeyinin gelişme gösterdiği belirtilmiştir.

Sidekli (2010) doktora çalışmasında; fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin, sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Özkara (2010) çalışmasında, okuma güçlüğü olan ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma yöntemlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla öğrencinin yaşadığı problemler de dikkate alınarak, belirlenen süre boyunca tekrarlayıcı okuma ve birlikte okuma stratejilerinin temel alındığı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Taşkaya (2010) çalışmasında, fiziksel veya zihinsel engeli olmayan bir öğrencide görülen okuma problemlerin çözümünde renkli metin kullanmanın etkisini araştırmıştır. Araştırma, tek denekli durum çalışması türünde desenlenmiştir. Araştırmada 4. sınıfa devam eden ve okuma problemleri yaşayan bir öğrenci üzerinde

çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamada Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimde renkli metinlerin kullanılmasının okuma problemlerinin giderilmesinde olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2010) çalışmasında; fiziksel ve zihinsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” nin öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması deseni kullanılan bu çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Karasu (2011), zihinsel veya fiziksel problemi olmayan ancak akıcı okuma sorunu olan bir öğrencinin, bu sorununu uygulamalarla ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Araştırma ilköğretim 3. sınıftan seçilen bir öğrenci ile gerçekleştirilen durum çalışmasıdır. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sürecinde akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yankılı, eşli ve tekrarlayıcı okuma yöntemleri; kelime tanıma yöntemi olarak da Fernald Tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemlerin etkililiği öğrenciyle yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Araştırmada, öğrencinin okuma düzeyi, seslendirme, ortam ve anlama düzeyi ölçeğine göre ilk uygulamada endişe düzeyinde son uygulamada öğretim düzeyinde çıkmıştır.

Duran ve Sezgin (2012a; 2012b) çalışmalarında, rehberli okuma ve yankılayıcı okuma yöntemiyle öğrencilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerinde fark edilir derecede ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar, nitel çalışma modelinde olup durum çalışması niteliğindedir. Araştırmalarda herhangi bir fiziksel veya zihinsel problemi ya da dil ve konuşma bozukluğu olamamasına rağmen akıcı okuma problemi olan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamalarda 1-4. sınıf düzeylerinde toplam 20 adet hikâye türü metin kullanılmış ve çalışmalar üç ay sürmüştür. Uygulamalara birinci sınıf metinleriyle başlamış ve

yapılan değerlendirme sonuçlarında öğrencinin sesli okuma becerisi endişe düzeyinden ğretim düzeyine geçince bir st sınıf düzeyinden uygulamalara devam edilmiştir. alıŐmalar sonucunda öğrencinin sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığını, kelime tanıma yüzdesinin %90'dan %97'ye, anlama düzeyinin ise %23'ten %77'ye çıktığını tespit etmişlerdir. Öğrencinin okuma durumu dördüncü sınıf seviyesinde endişe düzeyinden, ğretim düzeyine çıktığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Baştuğ ve Kaman (2013) farklı okuma düzeyindeki (st, orta, düşük başarı düzeyi) ğrencilerin, düzeylerine göre akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde "Nörolojik Etki" yönteminin etkisini incelemiŐlerdir. Araştırma; Tek Grup ntest-Sontest Modelde, ilkokul dördüncü sınıfa giden dokuz öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler "st, Orta, Düşük" okuma başarı düzeyinde olmak üzere üç düzeyden seçilmiŐtir. Uygulama ncesi öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri llerek her düzeyde  ğrenci belirlenmiştir ve bu öğrencilerle toplam 30 uygulama yapılmıştır. Çalışma süreci boyunca öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri dört kez llerek öğrencilerin bu becerilerinde nasıl bir deđiŐme olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre nörolojik etki yöntemi öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde etki etmiştir.

Ulu ve Başaran (2013) video öz değerlendirme tekniğinin okuduğunu anlama ve akıcı okumayı geliştirmedeki katkısını incelemiŐlerdir. Araştırma, durum çalışması niteliğindedir. Haftada üç gün olmak üzere 12 hafta boyu uygulamalar yapılmış ve uygulamalar sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden, ğretim düzeyine ulaŐtıđı görülmüştür. Ayrıca uygulamalar sonrasında deneğin okurken nefesini daha iyi ayarlayabildiği ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuyabildiği gözlemlemiŐtir. Elde edilen bulgulardan hareketle, video öz değerlendirme tekniği ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliŐtirilebileceđi, araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

Uzunkol (2013) alıŐmasında, okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin okuma sürecinde sergilediği hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapılmasını amaçlamıştır. Araştırma, durum

çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni”nde yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışmasında öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Yürütülen uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi (%94) ile okuduğunu anlama düzeyi (%83) “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Dündar ve Akyol’un (2014) çalışmaları ise, okuma ve anlama güçlüğü olan bir 2. sınıf öğrencisinin bu güçlüğüne yönelik olarak yapılan uygulama ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir örnek olay çalışmasıdır. Okuma ve anlama hatalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Hataların genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiş, ortadan kaldırılması için 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Öğrencinin okumaya karşı motivasyonunu sağlamak amacı ile araştırmacılar tarafından öğrencinin kişisel özellik ve günlük yaşantılarına dayalı olarak yedi okuma parçası yazılmış ve Türkçe ders kitabında okuma parçaları içindeki ana kahramanların ismi, deneğin ismi ile değiştirilerek parçalar yeniden düzenlenmiştir. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için “Tekrarlı Okuma Yöntemi” seçilmiş ve çalışmalar tekrarlı okuma yöntemi ile sürdürülmüştür. Ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan öğrenci son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Yamaç (2014) çalışmasında; zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmeyi amaçlamıştır. Tek denekli araştırma deseni kullanılan bu çalışmada okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği bir arada kullanılmıştır. Çalışma, toplam 30 saat sürmüştür. Elde edilen bulgulara göre kelime tanıma becerisi endişe düzeyinden serbest düzeye, okuma hızı dakikada 20.8’den 34.2’ye ve prozodi puanı %15’ten %66’ya yükselmiştir. Bu sonuçlar tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin okuma akıcılığının geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Aktepe ve Akyol'un (2015) çalışmalarında, okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla; eko ve tekrarlı okuma yöntemleri kullanılarak, okuma ve anlamada görülen sorunları çözülmeye çalışılmıştır. Tek bir denek ile yapılan bu çalışma, nitel araştırma tekniklerinden olan "Tek örneklemlili durum çalışması" desenindedir. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencinin okuma ve anlamada yaşadığı sorunların düzeldiği görülmektedir.

Çeliktürk-Sezgin ve Akyol (2015) çalışmalarında, okuma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikli olarak okuma güçlüğü olan bir öğrenci seçilmiş, araştırmacılar tarafından öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeve ve öğrencinin okuma becerileri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. 12 haftayı kapsayan bu uygulama, toplam 48 ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin "endişe düzeyi"nden "öğretim düzeyi"ne çıktığını göstermiştir.

2.7.2. Akran Öğretimi İle İlgili Çalışmalar

Hobsbaum, Peters ve Sylva (1996) "Okuma Öğreniminde Akran Desteği" başlıklı araştırmasında, bir yıl boyunca okumaya geçiş yapamamış ve okuma zorluğu çeken öğrencileri ele almıştır. Çalışmada öğretmen ve öğrencinin birlikte çalışması yoluyla öğrencilerin okuma zorluğunu aşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci her gün birlikte çalışmış, öğretmen sürekli destek sağlamış ve öğrencinin bilgi ve beceri düzeyinin gelişmesi için daha fazla sorumluluk alması boyutunda teşvikte bulunmuştur. Toplam 17 öğrenci ile boylamsal bir çalışma yapılmış ve öğrenciler programın başından sonuna kadar izlenmiştir. Toplam 75 ders izlenmiş ve alan notları alınmıştır. Ayrıca süreç, ses kaydına alınmış ve metne dönüştürülmüştür. Araştırmada bire bir öğretim etkinliklerinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, günlük

derslerin, öğrencinin okuma gelişiminin ayrıntılı bir biçimde gözlemlenmesi ve sonraki izlenecek yolun belirlenmesi anlamında kolaylık sağladığı görülmüştür.

Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons (1997) ilköğretim öğrencilerine; Fuchs ve diğerleri (1999) ise lise öğrencilerine akıcı okuma ve okuduğunu anlama öğretimini akran öğretimi ile yapmışlardır. Her iki çalışmada da okuduğunu anlama çalışmaları için özet çıkarma basamaklarının uyarlanmış bir biçimi kullanılmıştır. Araştırma sonunda akran öğretimi yönteminin öğrencilerin hem okuduğunu anlama, hem de akıcı okuma başarılarında önemli gelişmelere yol açtığı bulunmuştur.

Eryılmaz (2004) kavram testleriyle zenginleştirilmiş akran öğretimi yönteminin lise öğrencilerinin fizikteki başarısına ve fiziğe karşı tutumuna etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışma, üç öğretmen ve altı sınıfla yürütülmüştür. Çalışmada akran eğitimi ile geleneksel eğitim karşılaştırılmıştır. Fizik Tutum Testi ve Fizik Başarı Testi her iki gruba, iki farklı öğretimin etkisini karşılaştırmak için ön test ve üç haftalık bir öğretim sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin fizik başarılarında akran eğitiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat fizik dersine yönelik tutumlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sencar-Tokgöz (2007) doktora tezinde, akran öğretimi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersi başarıları ile akan elektrik konusuna yönelik geliştirdikleri tutum ve hatırlama oranları üzerine etkisinin, geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akran öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin başarı ve hatırlama oranları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak akran öğretimi yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Katlav-Önal (2008) yüksek lisans tezinde, akran desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihin engelli ve sınır zekâyâ sahip akranlara, 10'a kadar olan farklı iki sayının çıkarma işlemini yapma becerisini öğretmede etkililiğini, genellenebilirliğini ve sürekliliğini

incelemeyi amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmaya, genel eğitim sınıflarında okuyan sekiz yaşındaki üç özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akran desteği ile genel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihinsel engelli ve sınırlı zekâyâ sahip akranlara, 10'a kadar olan farklı iki sayının çıkarma işlemi yapma becerisini öğretmede sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkili, sürdürülebilir ve genellenebilir olduğu belirlenmiştir.

Can (2009) doktora tezinde, müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanmasını amaçlamıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada gözlemlerden alınan verilerin sonucunda, ders veren öğrencilerin derse hazırlanış, sunuş becerilerinin her ders arttığı; öğretmenlik mesleki yaşantısı öncesi bir rol model olarak bir öz-imağın geliştiği ve çevresinde örnek davranışların oluştuğu; sorumluluk bilincinin geliştiği; liderlik, yönetme ve yönlendirme becerilerinin arttığı; uygulamayı sahiplendikçe özgüvenlerinin geliştiği ve bu durumun motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Ders alan öğrencilerde ise derse devam, katılım, hazırlanma, düzenlilik ve çalışma konularında sorumluluklarının ve otoriteye saygılarının geliştiği söylenebilir.

Demirci ve Şekercioğlu (2009) çalışmalarında, akran öğretimi yönteminin üniversite öğrencilerinin elektrostatik konusundaki başarılarına etkisine bakılmış ve öğrencilerin yönetime yönelik tutumları belirlenmiştir. Araştırmada, kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Elektrostatik Kavram Testi ve Akran Öğretimi Tutum Anketi kullanılmıştır. Çalışmada veriler “Tekrarlı ANOVA Testi” ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun başarısının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin Akran Öğretimi Yöntemi'ne karşı olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Tuncer ve Kahveci (2009) çalışmalarında; akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya az gören iki öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kavram haritasının akran aracılığıyla verilerek özet çıkarma becerisi öğretiminin, okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğunu, deneklerin becerilerini yeni metinlere genellemelerini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Yardım (2009) yüksek lisans tezinde, akran öğretimi yöntemiyle 9. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum ve davranışlarında meydana gelebilecek bilişsel ve davranışsal değişiklikleri meydana çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, 9. sınıf 12 öğrenci ile yapılmış bir eylem araştırmasıdır. Araştırma sonucunda matematik dersinde akran öğretiminin öğrencilerde davranışsal ve bilişsel olmak üzere etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiler çalışmada uygulanan akran öğretiminin iki çeşidi için olduğu kadar öğretene ve öğrenen öğrenciler için de ayrı ayrı ortaya konmuştur. Akran öğretiminin bu çalışmada ortaya çıkan bilişsel açıdan en önemli etkileri; öğrencilerin öğretirken öğrenmesi, akademik ortalamalarının yükselmesi ve problem çözme becerilerinin artmasıdır. Davranışsal açıdan ise takım çalışmasının önemini artırması, özgüvenin artması, biri kimin rolünü üstleniyorsa onun özelliklerini alır anlamına gelen rol teorisi ve öğrenmeye karşı sorumluluğun artmasıdır. Olumsuz olarak değerlendirilebilecek etkiler ise öğrencide meydana gelebilecek kavram kargaşası, devamsızlık sorunu ve cinsiyet farklılığının öğrencide meydana getirdiği motivasyon düşüklüğüdür.

Akay (2011) yüksek lisans tezinde, akran öğretimi yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusu üzerinde matematik başarıları ve matematik dersine olan tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacının dersine girdiği iki sınıf, deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele atanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak üzere iki yönlü kovaryans analizi ve iki yönlü varyans analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, akran öğretimi yönteminin dönüşüm geometrisi konusunda öğrencilerin matematik başarılarını ve matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Blanch ve diğerkleri (2012) alışmalarında, çocukların okuduğunu anlama başarısı üzerinde okulda akran ğretimi ve evde aile öğretimini içeren programın etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, 303 ğrenci ve 223 aile oluşturmaktadır. Araştırma sonunda programa katılan tüm çocuklar, rolleri (ğreten ya da öğrenen) ne olursa olsun veya aile desteği olsun ya da olmasın okuduğunu anlama başarılarını artırmışlardır. Ayrıca akran ğretimi programında aile katılımı değişkeni okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Buna göre aile katılımı olan çocukların okuduğunu anlama başarısı aile katılımı olmayan diğer çocuklara göre daha fazla olmuştur.

Kuru-Gönen (2012) doktora tezinde, İngilizce ğretmenliği hizmetncesi ğretmen eğitiminde yansıtmalı karşılıklı akran ğretimi uygulamasının, ğretmen adaylarının yansıtma seviyelerine etkisini ve uygulama ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. 12 ğretmen adayının katıldığı araştırmada, ğretmen adaylarına bir eğitim verilmiş ve bu amaçla gözlem formları, eğitim döngü kontrol listeleri ve müdahale toplantıları kontrol listeleri gibi farklı araçlar geliştirilip kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da ğretmen adaylarından yansıtıcı günlükler tutmaları istenmiş ve araştırma sonunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, ğretmen adaylarının yansıtmalı karşılıklı akran öğretiminden yararlandıkları ve yansıtma düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, ğretmen adayları yaşadıkları deneyimin yalnızca ğretim becerilerine değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal yönlerinin de gelişimine de katkı sağladığını belirtmişler ve akran ğretimi ile kariyerleri arasında bir ilişki kurmuşlardır.

Demirel (2013) doktora tez çalışmasında, akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının ğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre akademik başarılarında anlamlı bir gelişme görülürken; matematik dersine olan tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bunun yanı sıra akran eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin matematik dersinde kalıcılık düzeylerine etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre; akran eğitiminin öğrencilerin sorumluluklarını ve özgüvenlerini

artırdığı, aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kocakulah ve Savaş (2013) çalışmasının amacı, akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının, öğretmen adaylarının bazı üst düzey bilimsel süreç becerilerini geliştirmekte etkili bir yöntem olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda uygulamanın öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme ve sonuç çıkarma becerilerinde gelişme olduğu, hipotez kurma ve deney yapma becerilerinde ise gelişme olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında uygulanması önerilmiştir.

Mirzeoğlu, Munusturlar ve Çelen (2014) çalışmasının amaçlardan biri farklı öğretim yeterliğine (acemi ve deneyimli) ve beceri düzeyine sahip olan öğrencilerle yürütülen akran öğretim modelinin, voleybol dersindeki akademik öğrenme zamanına etkisini belirlemektir. Çalışma yarı deneysel araştırma modeli ile oluşturulmuş, kontrol grupsuz öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, her iki gruptaki öğrencilerin voleybolu oluşturan tüm becerilerde sontest puanları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Mazlum'un (2015) yüksek lisans tez çalışmasının amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akran öğretimi uygulamaları aracılığıyla ışık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin belirlenmesi ve akran öğretimi uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma çoklu durum çalışmasıdır. Çalışmanın araştırma grubunu öğretici rolünde 6., 7. ve 8. sınıflardan beş öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenen öğrenciler ise 5. sınıftan seçilen beş öğrencidir. Akran öğretimi uygulamalarının sonunda öğretici öğrencilerin yeni bilgiler öğrendikleri ve bu süreçten keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda akran öğretiminin diğer disiplinler ve konulara da uygulanması önerilmiştir.

Mirzeoğlu ve Özcan (2015) çalışmasında, üniversitede akran öğretimi ile işlenen Okul Deneyimi dersinde öğreten ve öğrenen öğrencilerin kazanımlarını ve

görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, eylem araştırması desenindedir. Çalışma, 24 beden eğitimi öğretmen adayının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek için odak grup görüşmeleri kullanılmış ve verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre akran öğretimi öğrenen öğrencilerde öğretmenlik becerilerini geliştirme, meslek ile ilgili eksikleri giderme, öğrencilerle etkili iletişim kurma yollarını anlama şeklinde mesleki kazanımlara, öğreten öğrenciler için ise beden eğitimi derslerinde uygulamanın ve pekiştireç kullanmanın önemini anlamaya, planlı çalışmanın önemini kavramaya, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye, meslekleri ile ilgili araştırma yapma fırsatı yaratmaya, öğretmenin görev ve sorumluluklarını daha iyi anlamaya ve mesleklerine saygı duygusunu geliştirmeye katkıda bulunmuştur.

Literatürün Özeti:

Okuma güçlüğüne yönelik araştırmalara bakıldığında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilip, bu güçlüğüne yönelik pek çok deneysel nitelikli araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Okuma güçlüğüne gidermede kullanılan bu yöntemlerin, öğrencilerin okuma hızını, doğru okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği, aynı zamanda öğrencilerdeki okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir.

Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında, akran öğretimine yönelik deneysel ve gözleme dayalı çalışmaların yapıldığı, akran öğretimi ile okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu söylenebilir. Sınırlı sayıda bulunan bu çalışmalarda, akran öğretiminin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanında duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu ifade edilmiştir.

Yurt içindeki akran öğretimi ile ilgili araştırmalara bakıldığında, sınıf düzeyi olarak genellikle ortaöğretim ve lisans öğrencilerine yönelik araştırmaların yapıldığı

görülmektedir. Bu sınıf düzeylerinde akran öğretimi uygulamalarının; matematik, fen ve özel eğitim gibi alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde ilkokullarda akran öğretime yönelik çalışmaların çok az olduğu, okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik çalışmaların ise olmadığı görülmektedir. Bu yüzden bu araştırma akran öğretimi yöntemi ile okuma güçlüğüne farklı bir bakış açısı ve uygulama getirmektedir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacının rolü, verilerin toplanması (veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve veri toplama süreci), verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile araştırmada etik konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okuma güçlüğüne gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır.

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından yürütülür. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması veya hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama, çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:295). Eylem araştırması var olan bir sorunu çözme ya da uygulama sürecinde ortaya çıkan yeni sorunlara çözüm bulma işidir. Bu yönüyle eylem araştırmasının süreç yaklaşımına araştırma deseni olduğu söylenebilir.

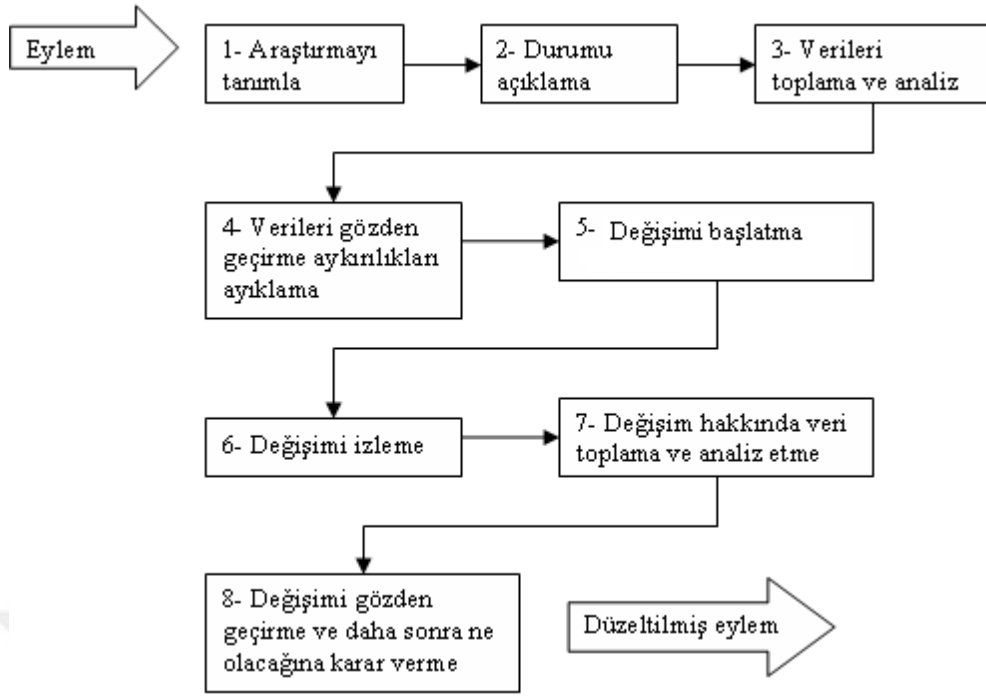
Araştırmacılar (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997) eylem araştırmasını, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Johnson, 2014:19). Bu araştırmada da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin iyileştirilmesine yönelik okuma etkinliklerinin yapılması çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlamıştır. Yine araştırmacılara (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomas ve Whitehead, 1996) göre eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlmelerini veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yol olarak

görülmektedir (Akt. Johnson, 2014:19). Araştırmacının kendi sınıfındaki bazı öğrencilerin okuma güçlüğü problemi yaşadığını tespit etmesi, kendi uygulamalarıyla bunu çözmeye çalışması ve bu süreçte gözlemler yapması çalışmaya eylem araştırması özelliği kazandıran diğer bir unsurdur. Eylem araştırması önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (Fohsy, 1998; Tomlinson, 1995; akt. Johnson, 2014:19). Bu nedenle okuma etkinliklerinin planlanması, çalışma metinlerinin belirlenmesi, süreçte yapılacak eylemlerin tek tek oluşturulması ve alan uzmanlarıyla paylaşımı çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlayan diğer başka bir unsurdur.

Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, probleme taraf olanların katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2014:27). Ayrıca eylem araştırması, “araştırmacı bir tutuma” sahip olmanın karmaşık ve değişen ortamlarla başa çıkılmasına yardımcı olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu tutum sürekli olarak üzerinde çalışılmak istenilen yeni sorunları belirlemeyi ve belirlenen sorunun nasıl düzelteceğini anlamak için yeni eylemler denemeyi içerir (Johnson ve Chritensen, 2014:11). Eylem araştırmaları, eğitimde kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görür (Johnson, 2014; Johnson ve Chritensen, 2014). Bu eylem araştırmasının kuramsal yönünü Vygotsky’nin görüşleri, uygulama boyutunu da akran öğretimini temel alan okuma etkinlikleri oluşturmuştur.

Basse (1998) eylem araştırmasını üç anahtar soruya dayalı olarak sekiz aşamaya ayırmıştır (Akt: Köklü, 2001:40). Bu üç anahtar soru ile soruya dayalı sekiz aşama aşağıda ve Şekil 2’de verilmiştir.

1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1’den 4’e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6’dan 8’e)



Şekil 2: Eylem Araştırmasının Basamakları (Bassey, 1998; akt. Köklü, 2001:40)

Bassey'in (1998; akt. Köklü, 2001) eylem araştırmasıyla ilgili üç anahtar sorusuyla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

1. Bu araştırmada yukarıda eylem döngüsü doğrultusunda eylem araştırmasının temel araştırma sorusu olan “Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda uygulama öncesi çalışma grubunun akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla okuma metinleri ve anlama soruları uygulanmıştır. Bunlar Yanlış Analizi Envanteri'ne ve Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler toplanmış, ayıklanmış, araştırma tanımlanmış ve var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.

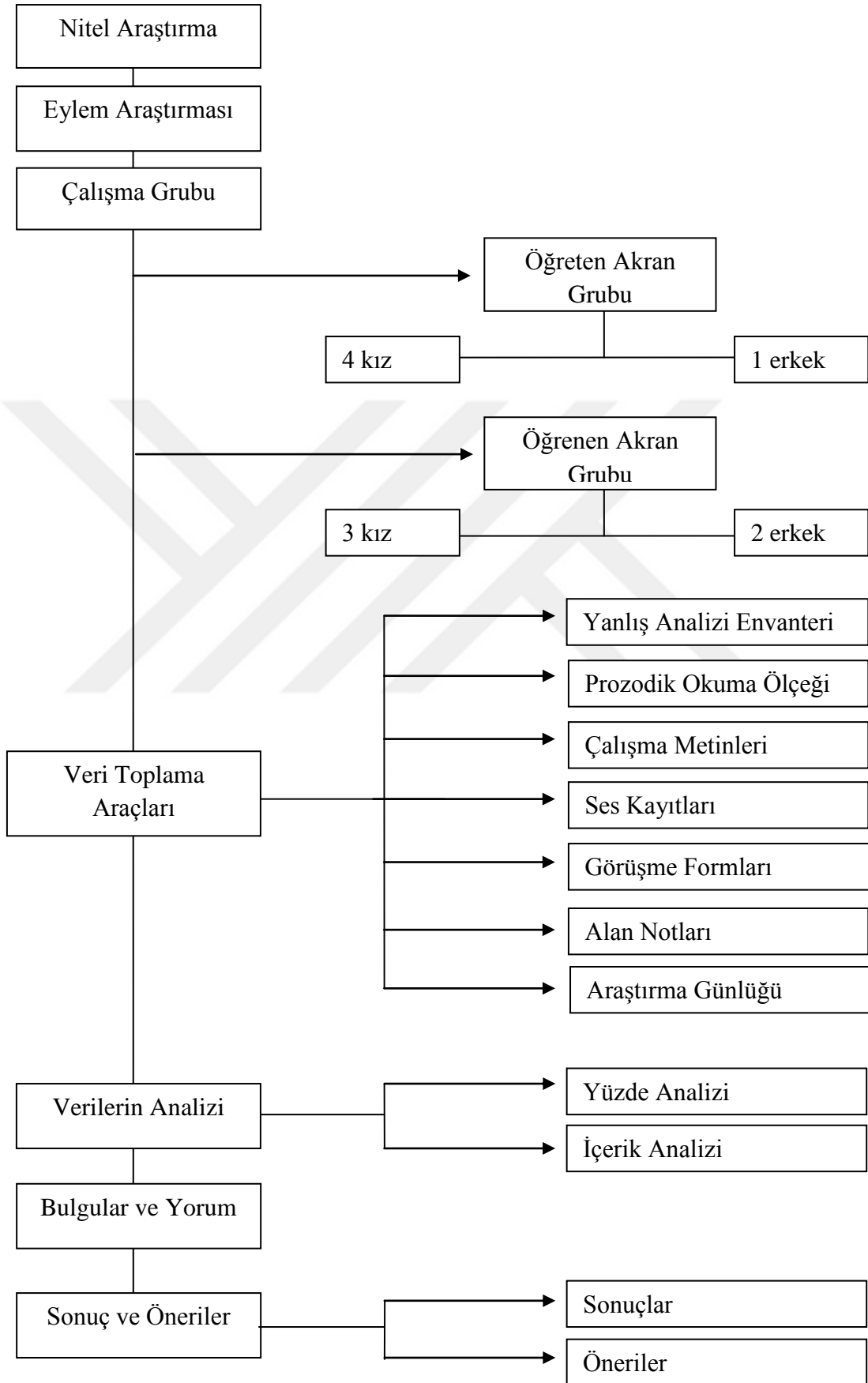
2. Eylem araştırmasının ikinci temel sorusu olan “Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız?” sorusu kapsamında çalışma grubu için akran öğretimi yöntemine uygun okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri tasarlanarak değişim süreci başlatılmıştır.

3. Eylem araştırmasının üçüncü temel sorusu olan “Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?” sorusu kapsamında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri süreç odaklı olarak izlenmiştir. Süreç içerisinde ara değerlendirme yapılmıştır. Süreç araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur. Araştırmanın sonunda da öğrencilere okuma metinleri ve anlama soruları uygulanmıştır. Bunlar Yanlış Analizi Envanteri’ne ve Prozodik Okuma Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları ön değerlendirme ve ara değerlendirme sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yapılan uygulamaların araştırmanın amacına hizmet edip etmedikleri tespit edilerek araştırma raporlaştırılmıştır.

Şekil 3’te araştırmanın deseni ve akış şeması verilmiştir.



Şekil 3: Araştırma Deseni ve Akış Şeması



3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı I. dönemde Adana ili, Pozantı ilçesine bağlı bir merkez ilkokulda öğrenim gören on kişiden oluşan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden beşi öğrenen akran, beşi de öğreten akran grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının görev yaptığı okul ve kendi sınıfı tercih edilmiştir. Çünkü araştırmacı, bu okula ve sınıfa öğretmen olarak yeni atandığında bazı öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığını tespit etmiştir. Bu güçlüğü giderilmesine yönelik yapılan bu çalışmada çalışma grubunun oluşturulmasında aşağıdaki yöntem kullanılmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:112). Araştırmacının hazırlamış olduğu ölçüt listesi aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Ölçüt Listesi

Öğrenen Akran Grubu Ölçütleri	Öğreten Akran Grubu Ölçütleri
1.İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması	1.İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması
2.Aynı sınıfta olması	2.Aynı sınıfta olması
3.Akıcı okuma becerilerinin düşük olması	3.Akıcı okuma becerilerinin yüksek olması
4.Okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması	4.Okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması
5. Çalışmalara katılımın gönüllü olması	5. Çalışmalara katılımın gönüllü olması

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenen ve öğreten akran grubunun oluşturulmasında aynı sınıf düzeyinde olmaları ve çalışmaya gönüllü katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrenen akranların akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarının düşük olmasına; öğreten akranların da akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarının yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarının düşük ya da yüksek olmasında bu becerilerin ölçümünde aldıkları puanlar etkili olmuştur.

Akran öğretimi yönteminde, akran grubuna alınacak öğrencilerin seçiminde seçici ve dikkatli olunmalı ve gruba katılmaya istekli ve gönüllü olanlardan seçilerek gruba dâhil edilmelidir (Bilgiç ve Günay, 2014). Bu nedenle akran gruplarının oluşturulmasında titizlikle çalışılmış, öğrencilerin katılımında istekli ve gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu beş öğrenen (destek alan), beş de öğreten (destek veren) akran grubu oluşturmaktadır. Araştırmacının sınıfında 27 öğrenci bulunmaktadır. Taşıma merkezi olan okulda çalışma yapılacak sınıfta taşımali eğitim kapsamında üç öğrenci vardır. Çalışma hafta içi ders saatlerinin dışında ve hafta sonunda arkadaşlarıyla birlikte yapılacağından dolayı bu öğrencilerin çalışmaya katılmaları güç olabilir. Bu nedenle bu öğrenciler çalışma grubunun oluşturulmasında değerlendirilmeye alınmamıştır. Ayrıca bir öğrencinin anadili Türkçe olmadığından (Suriye uyruklu) geriye kalan 23 öğrenci çalışma grubunun oluşturulması için ön değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanmadığı farklı bir kitapta yer alan daha önce karşılaşmadıkları “Çatlak Kova” adlı öyküleyici metin (Ek-5) öğrencilere okutulmuştur. Bu metinle ilgili okuduğunu anlamaya yönelik sorular hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama ses kaydına alınmış ve alan uzmanına gönderilerek Yanlış Analizi Envanteri’ne göre okuma hızı ve doğru okuma becerisi, Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği ile de öğrencilerin prozodi düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Okuduğunu anlama boyutunu ölçmeye yönelik olarak da aynı öyküleyici metin kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından metinle ilgili üç adet basit anlamaya, iki adet derin anlamaya yönelik sorular uygulanmış ve değerlendirme yapılmıştır.

Elde edilen veriler işlenerek, akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama becerilerinden alınan puanlara göre, ölçme araçları tarafından kabul edilen “zayıf okuyucu” kapsamına giren beş öğrenci araştırmanın öğrenen akran grubuna dâhil edilmiştir. Öğrenen akran grubuna dâhil edilen bu öğrencilerin tanılanmış fiziksel ya da zihinsel herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Ölçülen boyutların (okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama) tamamında başarılı olan ilk beş öğrenci de araştırmanın öğreten akran grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin belirlenmesi aşağıdaki Tablo 2’de gösterilen öğrenci listesine göre oluşturulmuştur.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Oluşturulmasında Temel Alınan Okuma Puanları

Öğrenci Kod Adları	Hız(dk)	Doğruluk(%)	Prozodi	Anlama(%)	
1. Kazım	103	95	49	75	Akıcı okuyucular (Öğreten akranlar)
2. Zeynep	89	95	49	75	
3. Merve	83	95	47	75	
4. Hatice	79	95	52	67	
5. Aysel	74	96	45	67	
...
19. Nermin	49	78	17	33	Zayıf okuyucular (Öğrenen akranlar)
20. Sefa	43	71	15	16	
21. Melis	40	87	13	41	
22. Yusuf	34	85	13	58	
23. Serpil	33	89	15	16	

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilk beş öğrenci öğreten akran, son beş öğrenci de öğrenen akran grubunu oluşturmaktadır. Öğreten akran öğrencilerinin öğrenen akran öğrencilerine göre okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Son durumda araştırmanın çalışma grubu; beş öğrenen akran ve beş öğreten akran grubunda olmak üzere toplamda 10 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri araştırmacı tarafından; öğrenci, okul rehber öğretmeni ve velilerle yapılan görüşmelerle tespit edilmiştir. Araştırmanın

temel katılımcıları olan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir. Kod adı verilen öğrencilerin yaşları, 30 Eylül 2015 tarihine göre hesaplanmıştır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrenci Bilgileri

Kod İsim	Cinsi-yet	Yaş (30.09.15)	Kardeş Sayısı	Velisi	Veli Eğitim Durumu	Veli Mesleği
1.Kazım	Erkek	9 yaş	2	Babası	Yüksekokul	Yönetici
2.Zeynep	Kız	9 yaş 1 ay	3	Annesi	İlkokul	Ev Hanımı
3.Merve	Kız	9 yaş 9 ay	2	Annesi	Ortaokul	Ev Hanımı
4.Hatice	Kız	9 yaş 1 ay	3	Annesi	İlkokul	Ev Hanımı
5.Aysel	Kız	8 yaş 3 ay	2	Annesi	Lise	Ev Hanımı
6.Nermin	Kız	9 yaş 7 ay	2	Annesi	Lise	İşçi
7.Sefa	Erkek	9 yaş	1	Babası	Lise	Güvenlik
8.Melis	Kız	8 yaş 11 ay	2	Annesi	İlkokul	Ev Hanımı
9.Yusuf	Erkek	9 yaş 6 ay	3	Annesi	Lisans	Memur
10.Serpil	Kız	8 yaş 10 ay	2	Annesi	İlkokul	İşçi

3.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, gözlem yoluyla veri toplarken “katılımcı olarak gözlemci” konumunda olmuştur. Bu konumda araştırmacı temel olarak gözlemcidir, ancak katılımcılarla bir ölçüde etkileşime girmektedir. Araştırmacının gözlemci faaliyeti grupça bilinir, grubun katılımcısı olmak bilgi toplayıcı rolünden sonra gelir. Bu yöntemi kullanarak araştırmacı birçok kişiye ve geniş kapsamlı bilgiye ulaşabilir (Glesne, 2012; Merriam, 2013). Bu bağlamda araştırmacı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve akranların okuma etkinlikleri sürecindeki davranışlarının kesilmemesi ve doğal olmayan bir etkileşim oluşturulmasını önlemek amacıyla “katılımcı olarak gözlemci” rolünü benimsemeyi uygun bulmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulduğu sınıf üç yıl boyunca bir öğretmen tarafından okutulmuştur. Araştırmacı bu okula 2015-2016 eğitim öğretim yılının başında gelmiş ve bu sınıfın öğretmeni olmuştur. İlk ders saatinde öğrencilerle tanışma ve ilk etkinliklere ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından bazı öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı bu güçlüğü gidermek için çalışma planı oluşturmuştur. Uygulamanın başlangıcında çalışmanın amacı, güven ve gizlilik ilkeleri katılımcılara açıklanmıştır. Çalışma grubunun tespit edilmesiyle birlikte öğreten akran grubuna, akran öğretimi uygulaması ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Uygulama süreci içerisindeki tüm etkinliklerin planlanması, çalışma metinlerinin hazırlanması, öğretim ortamının oluşturulması, öğretimin yapılması, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları ve veri toplama süreci konularına yer verilmiştir.

3.4.1. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel ve nicel olmak üzere farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama yöntemleri ve bu yöntemlerle ilgili veri toplama araçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Nitel Veri Toplama Yöntemi		Nicel Veri Toplama Yöntemi
Gözlem	Görüşme	Envanter ve Ölçek
1. Alan notları	1. Görüşme formları	1. Yanlış Analizi Envanteri
2. Araştırma günlüğü	2. Ses kayıtları	2. Prozodik Okuma Ölçeği

Tablo 4’te görüldüğü gibi nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme, nicel veri toplama yöntemlerinden ise envanter ve ölçek kullanılmıştır. Gözlem verileri; alan notları ve araştırma günlüğünden elde edilmiştir. Görüşme verileri ise görüşme formları ve ses kayıtlarından elde edilmiştir. Ayrıca nicel verileri ise, Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği’nden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

3.4.1.1. Gözlem

Gözlem nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemidir. En önemli özelliği de araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı, gözlem sayesinde öğrencilerin davranışlarına ve etkinliklerine yönelik ilk elden not tutma imkânına sahip olmuştur.

Nitel araştırmada gözlem; sayısal veri üretmekten çok, araştırmacıya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yönüyle araştırmacı, gözlenen olay ve olguların anlamlılığı ve geçerliği içinde açıklama yapmaya çalışmıştır.

Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre nitel gözlemlerde kullanılan en yaygın kayıt etme yöntemi not almaktır. Araştırmacı, kendi geliştirdiği kısaltmalar yoluyla, gözlem sürecinde mümkün olduğu ölçüde açıklayıcı not almaya çalışmıştır. Bu notlar veri toplama araçlarından alan notlarını oluşturmaktadır. Gözlem sürecinde ayrıntılı ve eksiksiz not almak mümkün olmamaktadır. Buna yönelik olarak araştırmacı, gün sonunda çalışma süreciyle ilgili değerlendirmelerini araştırma günlüğü ile tutmuştur.

3.4.1.2. Görüşme

Nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi de görüşmedir. Stewart ve Cash (1985:7) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak ifade etmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek,

2005:119). Görüşmeler, yüz yüze yapılan görüşmeler ve telefon üzerinden yapılan telefon görüşmeleri olarak ikiye ayrılır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme türü olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sırasında farklı tür sorular (kapalı, açık uçlu, dolaylı, varsayıma dayalı, vb.) sorularak bireylerin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermesi amaçlanmıştır. Araştırmacıya kolaylık sağlaması ve veri kaybının önlenmesi açısından görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra bilgisayara aktarılarak analizi yapılmıştır.

3.4.1.2.1. Bireysel Görüşmeler

Nitel araştırmalardaki çoğu görüşmeler, bireysel niteliktedir. Bireysel görüşmede, görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimse bulunmaz (Karasar, 2014). Gözlem verilerini teyit etme ve araştırmaya katılan bireylerin algılarını, tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda görüşmeler etkili bir veri toplama yöntemidir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olduğu için ve araştırmacıya topladığı verileri teyit etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme konularında kolaylık sağladığı için görüşme güçlü bir veri toplama kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İlk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi olarak görünen görüşme; Patton'a (1987) göre beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok beceri gerektirmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yüzden görüşme sorularının hazırlanmasında ve görüşmelerin gerçekleştirilmesinde alan uzmanlarından yararlanılmıştır.

3.4.1.2.2. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmacı bir grubun bir konuyu nasıl tartıştığını ve süreç içerisinde çoklu bakış açılarının nasıl ortaya çıktığını anlamak için odak grup görüşmesini kullanır (Glesne, 2012:177). Odak grup görüşmelerinde gruptaki bireylerin birbirleriyle

etkileşimi söz konusudur. Gruptaki bir bireyin sorulan bir soruya verdiği yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatı vermektedir. Kısaca, grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir etmendir. Odak grup görüşmelerinin bu özelliği bu tür görüşmelerin zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olması açısından çok önemlidir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından velilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenen ve öğreten akran velileriyle yapılan görüşmeler, odak grup görüşmeleri şeklinde olmuştur. Odak grup görüşmesi, öğrenen ve öğreten akran velileriyle ayrı ayrı yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde soru sayısının dördü beşi geçmemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeniyle velilere üç soru yöneltilmiştir. Velilere yöneltilen odak grup görüşme soruları, Ek-14’te verilmiştir.

3.4.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; “Yanlış Analizi Envanteri”, “Prozodik Okuma Ölçeği”, “çalışma metinleri”, “görüşme formları”, “alan notları”, “araştırma günlüğü” ve “ses kayıtları” ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.2.1. Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde ve yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Akyol’un (2011:98-103), Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’dan (1986) Türkçeye uyarlanmış olduğu “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır (Ek-11). Bu envanter, anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda bilgilendiricidir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini, sessiz olarak metin okunduktan sonra sorulan sorularla da anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Bu envantere göre yanlış okumalar, tekrarlar, ters çevirmeler, atlamalar, eklemeler ve beş saniye içerisinde öğrenci tarafından okunamayan ve öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hataları olarak belirlenmiştir.

Bu envantere göre öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama yüzdesi aşağıdaki formüllere göre hesaplanmıştır (Akyol, 2011):

$$\text{Okuma hızı} = \frac{\text{doğru okunan kelime sayısı} \times 60 \text{ sn}}{\text{metnin tamamını okunma süresi (sn)}}$$

$$\text{Doğruluk yüzdesi} = \frac{\text{doğru okunan kelime sayısı} \times 100}{\text{metindeki toplam kelime sayısı}}$$

$$\text{Anlama yüzdesi} = \frac{\text{alınan puan} \times 100}{\text{tam puan}}$$

Anlama soruları basit ve derin anlama dayalı olarak iki türlü sorulardan oluşmaktadır. Öğrencinin anlama düzeyinin belirlenmesi için üçü basit, ikisi derinlemesine anlama sorusu olmak üzere beş soru hazırlanmış ve puanlama aşağıdaki gibi yapılmıştır:

Basit anlama soruları için:

- Tam olarak cevaplanan soru için “2”,
- Yarı cevaplanan soru için “1”,
- Hiç cevaplanmayan soru için “0” puan verilir.

Derinlemesine hazırlanmış sorular için:

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan soru için “3”,
- Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını veren soru için “2”,
- Yarı cevaplanan soru için “1”,
- Hiç cevaplanmayan soru için “0” puan verilir.

3.4.2.2. Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi içinse Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” (Ek-12) kullanılmıştır. Keskin ve

Baştuğ (2011) hazırladıkları ölçek ile sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün boyutlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=.00;<.01$)'dir. Cronbach Alpha değeri ise 0.981'dir. 15 maddelik beşli likert tipi ölçek yardımıyla her bir madde ile ölçülmek istenilen özelliğin aşağıdaki şekilde puanlanması yapılmıştır:

- Her zaman Gözlendi (4),
- Çoğu Zaman Gözlendi (3),
- Zaman Zaman Gözlendi (2),
- Nadiren Gözlendi (1),
- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0),

Ölçekte yer alan her bir maddeden alınabilecek maksimum puan 4 iken minimum puan 0'dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersinden puanlanmıştır. Ölçekte alınabilecek puan aralığı 0-60 arasında değişmekle birlikte, 30 puan ve üzeri prozodik okuyabilir olarak değerlendirilmektedir.

3.4.2.3. Çalışma Metinleri

Okuma etkinliklerinde, MEB tarafından onaylı 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmıştır (Ek-4). Metinler seçilirken okutulacak kelime sayısının sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü Yanlış Analizi Envanteri'nde kullanılan okuma metinlerinin öğrenci düzeyine uygun olarak seçilmesi gerekir. Sınıf düzeyine göre, kelime sayıları aşağıdaki aralıklarda olabilir (Akyol, 2011:98):

Birinci ve ikinci sınıflar; 25-100 kelime arası

Üçüncü ve dördüncü sınıflar; 101-200 kelime arası

Beşinci ve altıncı sınıflar; 201-300 kelime arası

Yedinci ve sekizinci sınıflar; 301-350 kelime arası

Yapılan bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıfta olması dikkate alınarak, çalışma boyunca kullanılan metinlerin 200 kelimeyi aşmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca alışma metinleri dışında akran gruplarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla n, ara ve son değerlendirmede kullanılan metinler aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Değerlendirme Metinleri

Metin Türü	n Değerlendirme Metni	Ara Değerlendirme Metni	Son Değerlendirme Metni
Öyküleyici	atlak Kova	Tilki İle zmler	atlak Kova
Bilgilendirici	İzcilik	İlk Hava şhidimiz	İzcilik
şiiir	iftiler	Tasarruf Ne Güzeldir	iftiler

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla n ve son değerlendirmede, ykleyici metin türünde; "atlak Kova" (Ek-5), bilgilendirici metin türünde; "İzcilik" (Ek-6), şiiir türünde; "iftiler" (EK-7) adlı metinler ve bu metinlerle ilgili anlama soruları kullanılmıştır. Ara değerlendirmede ise ykleyici metin türünde; "Tilki İle zmler" (Ek-8), bilgilendirici metin türünde; "İlk Hava şhidimiz" (Ek-9), şiiir türünde; "Tasarruf Ne Güzeldir" (Ek-10) adlı metinler ve bu metinlerle ilgili anlama soruları kullanılmıştır. Metin trlerindeki değerlendirmelerin hepsi öğrencilerin ilgisi ve dikkati dağılmaması için farklı günlerde uygulanmıştır.

Öğrenciler metinleri sesli okumuş ve okumaları ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlardan öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri ve prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Ayrıca metin öğrencilere sessiz okutulduktan sonra, okuduğunu anlama soruları yneltirmiştir. Öğrenciler okuduğunu anlama sorularını yanıtlarken, okuma metni öğrencilerden alınmıştır.

3.4.2.4. Görüşme Formları

Öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar,

başka araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlara veya ölçeklere bağımlı olmaya ve onları kullanmaya eğilimli değildirler (Creswell, 2014:185). Öğrenciler ve velilere yönelik görüşme soruları hazırlanırken öncelikle, araştırma amaçları ve gözlemler doğrultusunda hazırlanan sorular işlerlik, dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla uzmanlara gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci ve velilerle, uygulama süreci bittikten sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu yaklaşımı ile görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir. Bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Yapılan görüşmeler araştırmanın amacına bağlı kalarak sohbet tarzında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilere Ek-13'teki, velilere ise Ek-14'teki sorular sorulmuştur. Daha sonra görüşme verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4.2.5. Alan Notları

Alan notları, nitel araştırmacının birincil kayıt aracıdır. Bu notlar; insanlar, olaylar, etkinlikler ve karşılıklı konuşmalar hakkında betimlemelerle dolu; düşünceler, önseziler ve ortaya çıkan örüntülere ilişkin notların alındığı ve araştırmacının gözlemlerinin yanında bireysel tepkilerini de görebileceğimiz bir yerdir (Glesne, 2012:96; Yıldırım ve Şimşek, 2005:301).

Patton'a (2014:303) göre alan notlarının yazıldığı tarih verilmeli, gözlemin nerede gerçekleştiği, kimlerin bulunduğu, fiziksel ortamın nasıl olduğu, hangi sosyal etkileşimlerin ve etkinliklerin gerçekleştiği gibi temel bilgiler yazılmalıdır. Çünkü bu notlar, daha sonra analiz sırasında bir gözleme geri dönülmesine imkân sağlayan,

nihayetinde araştırmanın bulgularını okuyan kişiye araştırmada gözlemlenilen etkinlikleri ayrıntılı olarak görmesine izin veren betimsel bilgiler içermesi gerekir.

Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde tutulan notlar alan notlarını oluştırmaktadır. Alan notlarında araştırmacı gözlem verilerine ve süreçle ilgili yorumlarına yer vermiştir. Alan notlarından elde edilen veriler, gözlem sırasındaki bağlamların kaydedilmesini sağlamıştır. Alan notları, araştırmanın güvenirliliğini artırıcı bir önlem olarak tutulmuştur.

3.4.2.6. Araştırma Günlüğü

Araştırma günlüğü, araştırma boyunca araştırmacının davranışlarının ve hislerinin kaydedildiği öz yaşam öyküsel notların toplandığı yerdir. Araştırma günlüğü araştırmanın, katılımcıların nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl biçimlendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında düşünmeyi sağlayan bir araçtır (Glesne, 2012:104). Bu araçlar; bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilir (Yıldırım ve şimşek, 2005:301).

Araştırmacı tarafından uygulama gününün sonunda tutulan değerlendirme notları araştırma günlüğünü oluştırmaktadır. Araştırma günlüğü, araştırmanın güvenirliliğini artırıcı bir önlem olarak tutulmuştur.

3.4.2.7. Ses Kayıtları

Gözlem ve görüşme sürecinde ayrıntılı ve eksiksiz not almak mümkün olmamaktadır. Ayrıca alınan bu notlar katılımcıların ve görüşmecinin dikkatini dağıtılabilmektedir. Görüşmelerde kayıt cihazları kullanmak verilerin tamamının kaydedilmesini, katılımcıların ve görüşmecinin tüm dikkatini görüşmeye vermesini sağlar. Ayrıca bu şekilde araştırmacı, soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilir (Glesne, 2012; Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu nedenle araştırmacı, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ön, ara ve son değerlendirmede sesli okumaları ses kayıt cihazı ile

kaydedilmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde yaptıkları bazı çalışmalar da video ve kamera kaydına alınmış ve kaydedilmiştir.

3.4.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, “Hazırlık Süreci” ve “Uygulama Süreci” olarak alt başlıklardan oluşmaktadır.

3.4.3.1. Hazırlık Süreci

Çalışmaya katılacak öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve gönüllü olmayan öğrenci çıkmamıştır. Çalışmaya katılacaklar için öğrenci onay belgesi (Ek-2) ve veli onay belgesi (Ek-3) alınmıştır. Ayrıca çalışma için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınmıştır (Ek-1).

Çalışmanın eğitim ve öğretimi aksatmaması adına ders saatleri dışında yapılmasına karar verilmiştir. Okul tam gün eğitim-öğretim verdiğinden dolayı çalışmaların ders çıkışı 15.00 ile 16.00 arası olması kararlaştırılmıştır. Haftanın iki günü salı ve perşembe günü okulda, öğrencilerin kendi sınıfında, hafta sonu cumartesi günü de öğrencilerin kendi evlerinde yapılması planlanmıştır.

Çalışma 17 hafta olarak planlanmıştır. İlk hafta; çalışma grubunun oluşturulması, ön değerlendirmelerin yapılması ve öğretmen akranların eğitilmesi sürecini kapsamaktadır. 15 hafta da akran öğretimi uygulama sürecini oluşturmaktadır. Ara değerlendirme, uygulamanın sekizinci haftasında planlanmıştır. Uygulamanın bitiminden sonraki son hafta; son değerlendirmelerin yapılması, öğrenci ve veli görüşmelerinin gerçekleştirilmesi sürecini kapsamaktadır.

15 hafta süreyle uygulama yapılacak çalışma metinleri belirlenmiştir. Bu metinler, MEB onaylı 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki okuma parçalarıdır. Çalışma metinlerin, öğrencinin düzeyine uygun olması gerekir. Bu nedenle seçilen metinlerde kelime sayıları alanyazında ifade edildiği gibi (Akyol, 2011) 200 kelimeyi aşmamaktadır.

Araştırmada akran öğretimi uygulamasına başlamadan önce öğreten akran rolünü üstlenecek olan öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Buna yönelik olarak öğreten akran grubuna; akran öğretimi yöntemi, okuma hataları ve çalışmanın uygulamaları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme süresince akranlarına nasıl davranmaları gerektiği, nasıl yanlışlarını düzeltecekleri, ne zaman destek veya ipucu vermeleri gerektiği modellenerek anlatılmıştır. Araştırmacı, bilgilendirme sürecinde öğreten akran rolünü üstlenen öğrencilerden ikisi ile akran öğretimi modellemiştir. Araştırmacı öğreten akran rolünü alarak öğrenen öğrenciye kullanılması gereken övgü kelimelerini kullanmış, öğrenenin yanlışlarına nerede ve ne zaman müdahale edilmesi gerektiğini göstermiştir.

Sınıfta bulunan 23 öğrencinin akıcı okuma becerilerini (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için “Çatlak Kova” adlı öyküleyici metin ve anlama soruları yöneltilmiştir. Bu metnin değerlendirilmesi yapılarak akran grupları oluşturulmuştur. Bu metin ayrıca akran grubu öğrencilerinin ön değerlendirme metinlerinden birisi olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için “Çatlak Kova” adlı öyküleyici metnin dışında “İzcilik” adlı bilgilendirici metin; “Çiftçiler” adlı şiir türündeki metin ve anlama soruları farklı günlerde öğrencilere uygulanmış ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Böylece akran gruplarının ön değerlendirme sonuçları oluşturulmuş ve çalışmanın uygulama basamağına geçilmiştir.

3.4.3.2. Uygulama Süreci

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının I. dönemi 17 haftalık çalışma sürecini kapsamaktadır. Çalışma grubu ile uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Akran grupları ile uygulamalara başlamadan önce her iki gruba uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Böylece akran gruplarının okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri, prozodik okuma puanları ve okuduğunu anlama yüzdeleri üç metin türü kullanılarak ortaya konulmuştur.

Öğrenen akran ve öğreten akran grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme olmak üzere toplam üç değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada ön değerlendirme, çalışmaya başlamadan bir hafta önce, ara değerlendirme çalışmanın sekizinci haftası, son değerlendirme ise çalışmanın sonunda yapılmıştır. Ön, ara ve son değerlendirmede her üç metin türü de kullanılmıştır. Bu metinler, öğrencilerin ilgilerinin ve dikkatlerinin dağılmaması için farklı günlerde uygulanmıştır. Çalışma sonunda akran grupları ile her hafta üç saat olmak üzere 15 hafta boyunca toplam 45 saat uygulama yapılmıştır.

Çalışma grubuna uygulanan okuma etkinliklerin başında, ortasında ve sonunda gerçekleştirilen ön, ara ve son değerlendirme testleri, tüm öğrencilere aynı anda uygulanmıştır. Metinler öğrencilere okutulurken öğrencilerin birbiriyle okunan metin hakkında konuşmalarını önlemek amacıyla öğrenciler sınıftan tek tek alınmış ve rehberlik odasında okumaları ses kaydına alınmıştır. Anlama düzeyi sessiz okuma ile belirlendiği için öğrenciler aynı sınıfta birbirlerinin kâğıdını görmeyecek şekilde oturmuş ve anlama sorularını cevaplamışlardır.

Çalışma, eğitim ve öğretimi aksatmaması adına hafta içi salı ve perşembe günleri ders çıkışı 15.00 ile 16.00 arası, hafta sonu da öğrencilerin istedikleri zamanda evlerinde yapılmıştır. Öğrencilerin uzun bir süre aynı akranıyla çalışıp; sıkılma, isteksizlik gibi durumlar yaşamaması için her hafta eş değişimi gerçekleştirilmiştir. Her salı günü çalışmaya başlamadan önce öğrenen ve öğreten akranlar gönüllülük esasına göre eşleşmiştir. Araştırmacı gerekmedikçe eş seçimine müdahalede bulunmamıştır. Okuma etkinliğinin uygulama adımları, akran öğretimi yönteminden esinlenerek oluşturulmuştur. Her çalışma sürecinde izlenen uygulama basamakları şu şekildedir:

1. Öğretmen metni sesli olarak okur.
2. Öğreten akran, öğrenen akrana metni sesli olarak okur. Okuma sırasında öğrenen akran metinden okumayı takip eder.

3. Öğrenen akran ve öğretene akran eşli okuma yapar. Bir kelimeyi/cümleyi öğretene akran, diğere kelimeyi/cümleyi öğrenen akran okur. Öğrenen akranın okumakta zorlandığı kelimelerde/cümlelerde arkadaşısı yardımcı olur.
4. Öğrenen akran metni tek başına okumaya başlar. Bu arada öğretene akran okumayı takip eder. Arkadaşının okuma hatalarını not alır, yanlış okuduğı kelimelerin altını çizer.
5. Okuma bittikten sonra öğretene akran, öğrenen akranın yanlış okuduğı kelimeleri gösterir ve öğrenen akran kelimeleri tekrar okur.
6. Öğrenen akran yanlış okuduğı altı çizili kelimeleri küçük bir kâğıda yazar ve *kelime kumbarasına* atar. Öğrenen akranın zorlandığı konularda öğretene akran yardımcı olur.
7. Her çalışma başında ve sonunda *kelime kumbarasından* kelimeler çekilir ve sırayla öğretene ve öğrenen akran okur. Böylece “*kelime kumbarası oyunu*” kurgulanır. Bu oyunu en az hata yapan kazanır.

Uygulamanın ilk başında öğretene metni bir veya iki defa sesli okuyarak hem öğrenen hem de öğretene akranlara model olur. Sonra öğretene akranlar öğrenen akranlarına metni bir defa sesli olarak okur. Bu okuma esnasında öğrenen akranlar metni takip ederler. Daha sonra metni öğrenen ve öğretene akranlar birlikte okurlar. Bir kelimeyi/cümleyi öğretene akran daha sonraki kelimeyi/cümleyi öğrenen akran okuyarak eşli okuma yaparlar. Öğrenen akranın okumakta zorlandığı kelimelerde/cümlelerde öğretene akran yardımcı olur. Bir sonraki adımda öğrenen akran metni tek başına okumaya başlar. Bu arada öğretene akran okumayı takip eder. Arkadaşının okuma hatalarını not alır, yanlış okuduğı kelimelerin altını çizer. Okuma bittikten sonra öğretene akran, öğrenen akranın yanlış okuduğı kelimeleri gösterir ve öğrenen akran bu kelimeleri tekrar okur. Sonra öğrenen akran yanlış okuduğı kelimeleri küçük bir kâğıda yazar ve kelime kumbarasına atar. Öğrenen akranın zorlandığı konularda öğretene akran yardımcı olur. Bu zorlandığı konular; kâğıtların kesimi, kelimelerin yazımında yaşanan güçlükler olabilir. Her çalışma başında ve sonunda kelime kumbarasından kelimeler çekilir ve sırayla öğretene ve öğrenen akran okur. Böylece “*kelime kumbarası oyunu*” tasarlanır. Bu oyunu en az hata yapan kazanır.

Kelime kumbarası: Kelime kumbarası bu okuma etkinliğinde tasarlanmış bir kavram olup öğrencilerin yanlış okuduğu kelimelerin biriktiği kelime kutusunu ifade eder. Kelime kumbarası oyunu da bu kelime kumbarasından çekilen kelimelerin sırayla okunmasıyla ilgili bir oyundur. Bu oyunun ve okuma etkinliğinin kuramsal temellerini Vygotsky'nin görüşleri oluşturmuştur. Vygotsky'e (1978) göre oyunun, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıları olduğundan dolayı bu araştırmada kelime kumbarası oyunu tasarlanmıştır. Aynı zamanda Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı ve yapı iskelesi kavramlarından esinlenerek çalışma etkinlikleri oluşturulmuştur. Buna göre öğrencilerin akran desteğiyle yavaş yavaş bağımsız okuma çalışmasına geçmesi; öğrencilerin gelişim düzeylerine göre metinlerin seçimi bu çalışmada Vygotsky'nin izlerini taşıdığına kanıtıdır.

15 haftalık uygulama sonunda öğrencilerin ve velilerin akran öğretimi ile okuma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler, sessiz ve sakin bir ortam olması açısından rehberlik odasında yapılmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler ise öğrenen ve öğreten akran öğrencilerinin velileriyle ayrı ayrı odak grup görüşmesi şeklinde sınıfta gerçekleşmiştir.

3.4.3.2.1. Uygulama Sürecine İlişkin Müdahaleler

Araştırmacı uygulama sürecinde çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli müdahalelerde bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2005:305) göre eylem araştırması bir sorun çözme sürecidir ve bu sürecin doğası, ortaya çıkan durumlara göre yeni kararlar almayı gerektirebilir. Bu nedenle araştırmacı sürekli olarak araştırma sürecini tutarlık, etkililik ve yeterlik yönlerinden sorgulamalı ve araştırma amacı doğrultusunda gerekli değişikliklere gidebilmelidir. Araştırma sürecinde birçok güçlük karşılaşılmış ve çalışma amacı doğrultusunda kalarak bu güçlüklerle karşı önlemler alınmıştır. Bu sorunlar ve çözüm yolları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Eylem Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Yolları

Sorunlar	Çözüm yolları
Tatil, hastalık ve olumsuz hava koşulları gibi nedenlerden dolayı çalışmanın zamanında yapılamaması	Ek bir uygulama günü ve saatinin belirlenmesi ile telafi eğitiminin yapılması
Çalışma ortamının uğultulu olması	Çalışma ortamında değişikliğe gidilmesi
Öğreten akranların çeşitli nedenlerle çalışmaya katılamaması	Öğreten akranlarda yedek akranın belirlenmesi

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırma sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmış ve bunlara çözüm yolları bulunmuştur. Tatil (Cumhuriyet Bayramı, TEOG sınavı), hastalık ve olumsuz hava koşulları gibi nedenlerden dolayı çalışma, uygulama zamanında yapılamamıştır. Araştırmacı bu sorunun çözümüne yönelik, çalışma günleri (salı, perşembe) dışında diğer günlerde aynı saatte telafi eğitimi yapmıştır. Çalışma ortamı olan sınıfta bütün öğrencilerin aynı anda okuma yapması sınıfta rahatsız edici bir uğultu oluşturmuştur. Araştırmacı bu sorunun çözümüne yönelik, çalışma ortamını değiştirmiş, çalışmayı okul bahçesinde ve diğer boş sınıflarda yapmıştır. Uzun çalışma sürecinde bazı öğretmen akranların çeşitli nedenlerden dolayı (hastalık, il dışı seyahat) kısa süreliğine çalışmaya katılmama durumları olmuştur. Araştırmacı bu sorunun çözümüne yönelik, yedek öğretmen akran belirlemiştir. Bu yedek, çalışma grubu oluşturulurken okuma başarısı yüksek olan altıncı sıradaki akrandır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan tekniklerden olan yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın 4.1. başlığındaki tablolarda verilen değişim yüzdeleri aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$\text{Değişim Yüzdesi} = \frac{(\text{son değerlendirme puanı} - \text{ön değerlendirme puanı}) \times 100}{\text{ön değerlendirme puanı}}$$

3.5.1. İçerik Analizi

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Verilerin analize hazırlanması için, görüşme çözümlenmeleri, alan notlarının ve araştırma günlüğünün çözümlenmeleri yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin tamamı okunmuş ve incelenmiştir. Verilerin tamamı okunduktan sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Verilerin kodlanması araştırmacı ve bir uzmanla beraber eş kodlama şeklinde yapılmıştır. Kodlama işleminde bilgisayar programı kullanılmamış elle kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar kendi arasında ana temalara ve bu temalarla ilişkili alt temalara ayrılmıştır. Son basamak olarak temaların yorumlanması ve alanyazın çerçevesinde tartışılması yapılmıştır.

3.6. Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği, araştırılan konunun olabildiğince tarafsız ve olduğu şekliyle gözlenmesi şeklinde ifade edilebilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için şu çalışmalar yapılmıştır:

- *Veri çeşitlemesi*
- *Ayrıntılı betimleme*
- *Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem*
- *Katılımcı onayı (üye kontrolü)*
- *Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi*

Veri çeşitlemesi: Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini önemli ölçüde artıracaktır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılarak araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Bu süreçte akran gruplarıyla yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin çalışma sürecine ilişkin alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrenci ve velilerle bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler ses kaydına alınarak yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen çalışmalarının tamamı incelenmiş ve bu dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Ayrıntılı betimleme: Okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbiriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledilebilirlik derecesini görmek amacıyla çalışmayı belli bir bağlama oturtmak için gereken detaylı bir tanımlamanın yapılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır (Merriam, 2013:221; Yıldırım ve Şimşek, 2005:270). Araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden, araştırmacının notlarından ve günlüğünden doğrudan alıntı yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın; yöntemi, çalışma grubu, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için yapılanlar, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması süreçleri farklı başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem: Veri toplama süresince uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem yapılmıştır. Araştırmacı veri kaynakları (katılımcılar, gözlenen ortamlar vb.) ile uzun süreli bir etkileşim içerisinde olmalıdır. Böylece veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:265-266). Akran gruplarıyla 15 haftalık uygulama sürecinde uzun süreli etkileşim gerçekleşmiş ve bu süreçte sürekli gözlem yapılmıştır.

Katılımcı onayı (üye kontrolü): Katılımcıların ve onların düşüncelerinin doğru olarak temsil edildiğinden emin olmak için görüşme dökümlerinin, taslak raporun katılımcılar ile paylaşılması ve geri bildirim alınmasıdır (Glesne, 2012:66; Merriam, 2013). Görüşme sonucunda elde edilen dökümler katılımcılar ile paylaşılarak, katılımcı onayı alınmıştır. Aynı zamanda görüşme yapılacak öğrenci ve velilerden istekli ve gönüllü olanlar ile çalışma yapılmıştır. Bu sayede çalışma ortamında doğal yapının korunduğu ve samimi yanıtlar alındığı düşünülmektedir.

Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi: Çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmaları kapsar. Kısaca uzman incelemesi, çalışmalara dışarıdan birinin fikir ve katkı sağlamasıdır (Glesne, 2012:66; Merriam, 2013:221). Çalışma süresince uygulanan etkinlikler, kullanılan metinler; çalışmanın uygulanma yöntemi, raporlaştırılması alan uzmanı tarafından araştırmanın her aşamasında değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanan soruların araştırmacının amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği açısından iki uzmanın görüşü alınmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular ve sonuçlar sınıf öğretmenliği alanında eğitim veren meslektaşlar ve alan uzmanı ile paylaşmıştır.

3.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından çalışmada yer alan etik öğelerin, araştırma sürecinin başından sonuna kadar ifade edilmesi gerekmektedir. Araştırmanın başlamasından, verilerin sunulmasına kadar geçen sürede uyulması gereken etik kurallar, Creswell (2014) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Araştırmaya başlamadan önce katılımcılar ve araştırma ortamı için yetkili kişilerden gerekli izinlerin alınması
- Araştırmacının çıkar elde etmeyecek bir araştırma ortamı belirlemesi
- Araştırmayı yayınlama ve emeği geçenler konusunun kesinleştirilmesi
- Yararlı bir araştırma probleminin belirlenmesi
- Araştırmanın amacının açıklanması
- İzin formlarını imzalama konusunda katılımcılara baskı yapılmaması
- Norm ve kültürel özelliklere saygı duyulması
- Katılımcıları aldatmaktan ve istismar etmekten kaçınılması
- Gizli kalması gereken bilgilerin toplanmaması
- Katılımcıların özeline ve gizliliğine saygı gösterilmesi
- Taraf tutmaktan kaçınılması
- Araştırma sonuçlarının çarpıtılmadan yansıtılması
- Araştırma verilerinin katılımcılarla paylaşılması
- Ham verilerin ve diğer materyallerin saklanması

Bu araştırmada etik kurallar kapsamında aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma ortamı ve katılımcılara ilişkin gerekli izinler Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.
- Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin yazılı ve sözlü onay alınmıştır.
- Veri toplama aracı olarak kullanılacak “Prozodik Okuma Ölçeği”nin sorumlu yazarından izin alınmıştır.
- Araştırma verilerinin sunulmasında, katılımcı bilgileri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin gerçek isimlerine yerine kod isimler kullanılmıştır.
- Toplanan veriler katılımcılar ve ilgililerle paylaşılmıştır.
- Araştırma verileri tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

Sonuç olarak; araştırmacı süreç içerisinde etik kurallara uygun davranmış ve etik kurallar çerçevesinde araştırmayı gerçekleştirmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde akran gruplarının okuma becerisi ile ilgili bulgulara, öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgulara, alan notları ve araştırma günlüğünden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde akran gruplarının okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama beceri gelişimiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Okuma Hızı Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Akran Gruplarının Okuma Hızı Gelişim Sonuçları

<i>Akran Grupları</i>	<i>Ölçülen Metin Türü</i>	<i>Ön değerlendirme</i>	<i>Ara değerlendirme</i>	<i>Son değerlendirme</i>	<i>Değişim yüzdesi*</i>
Öğreten	Öyküleyici	87	98	111	%28
Akran Grubu	Bilgilendirici	83	94	104	%25
	Şiir	93	107	122	%31
Öğrenen	Öyküleyici	45	64	65	%44
Akran Grubu	Bilgilendirici	40	58	71	%78
	Şiir	41	87	109	%166

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 7’de akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre okuma hızı gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar **öğreten akran grubunun** okuma

hızları her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre öğreten akran grubunun okuma hızlarındaki artış öyküleyici metin türünde %21; bilgilendirici metin türünde %25; şiir türünde %31 olmuştur. Okuma hızındaki artış en fazla şiir türü metinde; en az bilgilendirici metin türünde görülmüştür.

Yine tablodaki verilere göre **öğrenen akran grubunun** okuma hızları her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre öğrenen akran grubunun okuma hızlarındaki artış öyküleyici metin türünde %44; bilgilendirici metin türünde %78; şiir türünde %166 olmuştur. Okuma hızındaki artış en fazla şiir türü metinde; en az öyküleyici metin türünde görülmüştür.

4.1.2. Doğru Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Akran Gruplarının Doğru Okuma Gelişim Sonuçları

<i>Akran Grupları</i>	<i>Ölçülen Metin Türü</i>	<i>Ön değerlendirme</i>	<i>Ara değerlendirme</i>	<i>Son değerlendirme</i>	<i>Değişim yüzdesi*</i>
Öğreten Akran Grubu	Öyküleyici	95	99	99	%4
	Bilgilendirici	96	97	99	%3
	Şiir	97	100	100	%3
Öğrenen Akran Grubu	Öyküleyici	84	92	95	%13
	Bilgilendirici	85	92	95	%12
	Şiir	83	94	98	%18

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 8’de akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre doğru okuma gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar **öğreten akran grubunun** doğru okuma yüzdeleri her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre öğreten akran

grubunun doğru okuma yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %4; bilgilendirici metin türünde %3; şiir türünde %3 olmuştur. Doğru okuma yüzdesindeki artış en fazla öyküleyici metin türünde; en az bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

Yine tablodaki verilere göre **öğrenen akran grubunun** doğru okuma yüzdeleri her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre öğrenen akran grubunun doğru okuma yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %13; bilgilendirici metin türünde %12; şiir türünde %18 olmuştur. Doğru okuma yüzdesindeki artış en fazla şiir türü metinde; en az bilgilendirici metin türünde görülmüştür.

4.1.3. Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9: Akran Gruplarının Prozodik Okuma Gelişim Sonuçları

<i>Akran Grupları</i>	<i>Ölçülen Metin Türü</i>	<i>Ön değerlendirme</i>	<i>Ara değerlendirme</i>	<i>Son değerlendirme</i>	<i>Değişim yüzdesi*</i>
Öğreten Akran Grubu	Öyküleyici	48	53	55	%15
	Bilgilendirici	49	52	56	%14
	Şiir	49	53	55	%14
Öğrenen Akran Grubu	Öyküleyici	15	27	34	%126
	Bilgilendirici	15	24	36	%140
	Şiir	15	30	35	%133

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 9’da akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre prozodik okuma gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar **öğreten akran grubunun** prozodik

okuma puanları her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre öğreten akran grubunun prozodik okuma puanındaki artış öyküleyici metin türünde %15; bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde %14 olmuştur. Prozodik okuma yüzdesindeki artış en fazla öyküleyici metin türünde; en az bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

Yine tablodaki verilere göre **öğrenen akran grubunun** prozodik okuma puanları her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre öğrenen akran grubunun prozodik okuma puanındaki artış öyküleyici metin türünde %126; bilgilendirici metin türünde %140; şiir türünde %133 olmuştur. Prozodik okuma yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici metin türünde; en az öyküleyici metin türünde görülmüştür.

4.1.4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Akran Gruplarının Okuduğunu Anlama Gelişim Sonuçları

<i>Akran Grupları</i>	<i>Ölçülen Metin Türü</i>	<i>Ön değerlendirme</i>	<i>Ara değerlendirme</i>	<i>Son değerlendirme</i>	<i>Değişim yüzdesi*</i>
Öğreten Akran Grubu	Öyküleyici	72	72	80	%11
	Bilgilendirici	68	70	78	%15
	Şiir	70	77	78	%11
Öğrenen Akran Grubu	Öyküleyici	46	52	70	%52
	Bilgilendirici	23	43	63	%173
	Şiir	35	58	67	%91

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 10’da akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre okuduğunu anlama gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre

ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar **öğreten akran grubunun** okuduğunu anlama yüzdeleri her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre öğreten akran grubunun okuduğunu anlama yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde ve şiir türünde %11; bilgilendirici metin türünde %15 olmuştur. Okuduğunu anlama yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici tür metinde; en az öyküleyici metin türünde ve şiir türünde görölmüştür.

Yine tablodaki verilere göre **öğrenen akran grubunun** okuduğunu anlama yüzdeleri her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre öğrenen akran grubunun okuduğunu anlama yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %52; bilgilendirici metin türünde %173; şiir türünde %91 olmuştur. Okuduğunu anlama yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici metin türünde; en az öyküleyici metin türünde görölmüştür.

4.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde akran öğretimi yöntemi ile okuma etkinliklerine yönelik akran gruplarıyla ve onların velileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, “Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular” ve “Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular” olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

4.2.1. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan akran öğretimi yöntemi sürecine ilişkin akran grubu öğrencilerinin duygu, düşünce ve deneyimleri bu başlık altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular “Yardım ve Destek, Okuma Güçlüğünün Duygusal Yansımaları, Okuma Gelişimine Katkısı, Çevresel Tepkiler, Başarı Duygusu, Etkileşim Desteği, Öğretici Akran Olma Deneyimi, Kelime Kumbarası Oyunu” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Yardım ve destek

Bu temaya ait bulgulara göre öğrencilerin akranlarının kendilerine yardım etmesi ve okuma sürecinde dönütler vermesi, onların mutlu olmasına, kendilerini iyi hissetmesine ve okuma hatalarının giderilmesine katkı sağlamaktadır. Bu duruma ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Melis: “Arkadaşım bana yardımcı olduğunda o kelimeleri düzeltip kendimi daha iyi hissediyordum. Arkadaşım bana kelimeyi yanlış okudun diyordu ben de anlayarak dikkatlice okuyordum. Kendimi iyi hissediyordum.”

Yusuf: “Mutlu oluyorum. Çünkü arkadaşlarım bana yardım ediyor.”

Nermin: “Arada sırada yanlış okuyorum onu düzeltmeye çalışıyorum doğru okumaya çalışıyorum. Arkadaşım yardımcı olduğunda kendimi iyi hissediyorum.”

Sefa: “İyi hissediyorum. Arkadaşım yardımcı olduğunda yanlışlarımı düzeltebiliyorum.”

Serpil: “Seviniyordum. Arkadaşlar yardımcı olunca metni daha iyi anlıyordum.”

Öğreten akran grubu öğrencileri de benzer duyguları okumalarına yardım ettikleri arkadaşlarının okuma hataları azaldığında da yaşamaktadır. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarının okumalarına destek vermesi ve arkadaşlarının okumalarındaki iyileşmeler, öğreten akran öğrencilerinin mutluluk, sevinç, heyecan gibi olumlu duygu hissetmesini sağlamaktadır. Buradaki duygunun kaynağı, destek verdiği arkadaşının okumasındaki iyileşme ve bu iyileşmeye katkıda bulunduğu düşüncesi olarak görülmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Kazım: “Daha iyi hissediyordum çünkü okumasını biraz daha geliştiriyordu. Okumasında bir bozukluk olmuyordu.”

Aysel: “Daha iyi okumaya başladığını düşünüyordum. Mutlu hissediyordum ona katkıda bulunduğum için.”

Hatice: “Arkadaşım kendini mutlu hissediyordu, ben de onunla mutlu oluyordum. Heyecan hissediyordum belki yanlışlarını anlayamam diye.”

Zeynep: “Onun gibi mutlu oluyordum çünkü kendileri de mutlu oluyordu.”

Merve: “Seviniyordum çünkü arkadaşım okumasını düzeltmiş diye görüyordum.”

Okuma güçlüğünün duygusal yansımaları

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenen akran grubu öğrencilerin okurken hatalar yapması, onlarda bazı olumsuz duygular yaşatmaktadır. Öğrenen akran grubu öğrencileri okuma sürecinde hatalar yaptıklarında üzülmeye, mutsuzluk, kaygı ve korku gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Öğrencilerin bu duyguları yaşamalarında temel nedenler olarak; arkadaşının yanlış söylemesi, yanlış kabullenme ve fazla yanlış yapma korkusu dolayısıyla başarısızlık duygusu yatmaktadır. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

Melis: “Arkadaşım yanlışlarımı gösterdiğinde biraz üzülüyordum. Çünkü kelimelere ekliyordum, yanlış oluyordu. Sonra kelime kumbarasında oyun oynarken o kelimeleri okuyordum ben bunları nasıl yanlış okudum diyordum. Bu yüzden üzülüyordum.”

Yusuf: “Kendi okumamda daha dikkatli olmam gerektiğini anlıyorum.”

Nermin: “Fazla yanlışım olduğunda kötü hissediyorum, üzülüyorum. Fazla yanlışım olmadığında bir şey hissetmiyorum.”

Sefa: “Mutsuz hissediyordum, okuyamadığım için.”

Serpil: “Korku hissediyordum yanlışlarım çok çıkacak diye. Çünkü yanlışımın çok çıkmasını istemiyorum.”

Okuma gelişimine katkısı

Akran öğretimi uygulama sürecinin okuma gelişimine ilişkin öğrenci görüşlerine göre her iki akran grubundaki öğrenciler de okuma becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Buna göre hem öğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencileri okuma hatalarında azalma, okuma hızlarında artma ve okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma miktarlarında da artışlar olmuştur. Bu duruma ilişkin öğrenciler,

aile üyelerinden de olumlu dönütler almaktadırlar. Hatta bazı aileler akran öğretimi çalışmalarının devam etmesini istemektedirler. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

Öğrenen akran grubu ifadeleri:

Melis: “Evet, önceden daha fazla hata yapıyordum atlayıp geçiyordum. Şimdi atlayıp geçmiyorum, hepsini okuyorum. Bir metni okurken yanlışım iki üç tane oluyor, şimdi daha az oluyor. Şimdi okumam gelişti öbür arkadaşlarım gibi okumam iyi onlar gibi okuyabiliyorum. Kitapları daha çabuk okuyabiliyorum. Eskiden 16 sayfalık kitapları zor okuyordum şimdi daha kalın kitapları okuyorum.”

Yusuf: “Önce okurken yanlışlarım oluyordu. Yavaş okuyordum. Şimdi daha hızlı okuyorum. Kelimeyi okurken takılmıyorum, az yanlışım oluyor.”

Nermin: “Daha güzel okuyorum, ara sıra şaşırıyorum. Önceden hızlı okuyamıyordum, heceleyerek şaşırarak okuyordum. Şimdi daha güzel okuyorum, anlayarak okuyorum. O yüzden annemgil okuma çalışmamızın devam etmesini istiyor.”

Serpil: “Önceden okumam kötüydü bir yerlerde takılıyordum şimdi okumam gelişti takılmadan okuyorum, yanlışlarımı düzeltiyorum.”

Öğreten akran grubunun ifadeleri:

Kazım: “Ben eskiden biraz kötü okuyordum. Şimdi daha iyi okuyabiliyorum. Şimdi daha az kelime yanlış okuyorum. Ailemden annem okuma çalışmasından sonra daha iyi okuduğumu söyledi.”

Aysel: “Okurken bazen ben de hata yapabiliyordum. Ama sonra okuya okuya benim de okumam düzeldi. Yanlışlarım azaldı.”

Hatice: “Şimdi daha iyi okuyorum verimli oldu bana bu çalışma. Daha çok doğru okuyorum. Daha iyi okuyorum. Daha hızlı ve doğru okuyorum. Ailem bunu fark etti. Annem ve babam okumamın daha güzel olduğunu söyledi. Aileme kitap okuduğumda şimdi benim okuduklarımı daha iyi anlıyorlar. Kuzenim de söyledi iyi okuduğumu.”

Zeynep: “Benim de önceden yanlışlarım çıkabiliyordu. Ama çalışmadan sonra yanlışlarım azaldı şimdi daha iyi okuyabiliyorum.”

Merve: “Okumam daha da güzelleşti. Annem, ağabeyim okuma kursunu bırakma okuman güzelleşti, diyorlar.”

Çevresel tepkiler

Akran öğretimi uygulamaları sürecine katılan öğrenen akranlar, okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili arkadaş çevresinden, ailesinden ve öğretmenlerinden olumlu tepkiler almakta ve bu tepkiler kendilerini mutlu hissettirmektedir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

Yusuf: “Evet, ailemden oldu. Ders çalışırken metinleri daha hızlı okuduğumu söylediler. Ben de mutlu oldum çünkü önceden yanlış okuduğumda arkadaşlarım bana gülüyordu. Şimdi az yanlışım oluyor, gülmüyorlar.”

Nermin: “Öğretmenim söylemişti, annem söylemişti. Şimdi daha iyi okuyorum.”

Serpil: “Annem çok güzel okuyorsun kızım, dedi. Aferin sana çok güzel okuyorsun diyor annem. Önceden doğru düzgün oku kızım yanlış okuyorsun diyordu şimdi öyle demiyor. Çok güzel okuyorsun diyor.”

Ayrıca öğrenen akranların okuma becerisinin gelişimi konusunda öğreten akranların görüşlerine bakıldığında arkadaşlarının çalışmadan önceki okuma durumlarına kıyasla daha az yanlışsız okuduklarını ve bunun anlaşılır okumalarına katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğreten akranlar da öğrenen akranların okumalarında iyileşmeler olduğunu ifade etmektedirler. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

Kazım: “Arkadaşlarım şimdi daha iyi okuyor. İlk başta başladığımızda çok kötü okuyorlardı. Şimdi daha iyi okumaya başladılar. Örneğin Sefa daha iyi okumaya başladı.”

Aysel: “Arkadaşlarımın çok yanlış çıkıyordu. Onlar düzeldi, az yanlış çıkmaya başladı. Bazı metinlerde hiç yanlış çıkmıyordu. Örneğin Melis’in başta 18 yanlış falan oluyordu, sonra iki yanlış kadar düştü. Sefa’nın da

yanlışları çıkıyordu onunki de düzeldi. Nermin'in de çıkıyordu. Hepsinin düzeldi, yanlışları azaldı."

Zeynep: *"Heceliyorlardı okurken şimdi daha güzel oldu."*

Merve: *"nce yavaş ve değişik okuyorlardı. Kelimeleri değiştiriyorlardı. şimdi daha hızlı ve anlaşılır okuyorlar tane tane."*

Başarılı olma

Öğrenen akran grubu öğrencileri okuma hataları azaldığında ve başkaları tarafından beğenildiğinde kendilerini mutlu hissetmekte ve kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar. Öğrencilerin hatasız okuması ve bunu fark etmesi onları bağımsız okumaya yönlendirmektedir. Öğrenciler bu süreçte okuma becerisine yönelik başarı tadını almaktadır. Buna ilişkin ğrenci görüşleri şöyledir:

Melis: *"Mutlu oluyordum. İki yanlışım çıktığında seviniyordum çünkü kelime kumbaramda daha az kelime oluyordu."*

Yusuf: *"Seviniyorum. Çünkü daha az hata yapınca mutlu oluyorum. Hatam az olduğu zaman daha güzel okuma yapıyorum."*

Nermin: *"ok mutlu oluyorum çünkü az yanlışım olduğunda seviniyorum."*

Sefa: *"Kendimi daha iyi hissedirim, sevinirim. Çünkü metni yanlışsız okuduğumda arkadaşlarım, ğretmenlerim okumamı beğeniyor."*

Serpil: *"Seviniyordum az yanlış çıkınca kendim okuyordum. Az yanlışım çıktığında kendi başıma metni okuyup anlayabiliyorum."*

Etkileşim desteği

Akran ğretimi uygulaması, karşılıklı etkileşimi sağladığı için okumaya sosyal bir etkinlik rolü vermektedir. Hem ğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencileri tek başlarına okumak istememektedirler. Bir arkadaş grubunda okuma, öğrencileri sıkılmamakta, eğlendirmekte; güçlük çekenlerin düzeltme, destek ve kontrol ihtiyacını karşılamaktadır. Buna yönelik ğrenci görüşleri şunlardır:

Melis: “Arkadaşım ile okumak daha zevkli çünkü arkadaşım metni bana okuyor, ben de takip ediyorum. Sonra ben de okuduğum da o da beni takip ediyor, yanlış okuduğum kelimeleri bana söylüyor.”

Yusuf: “Arkadaşlarımla okumak daha zevkli çünkü daha eğlenceli oluyor. Kendi başıma okuyunca sıkılıyorum. Arkadaşım ile okuyunca zaman çok hızlı geçiyor.”

Nermin: “Arkadaşım ile okumak daha zevkli. Bir ben okuyorum bir o okuyor. Tek başına okumak beni sıkıyor.”

Sefa: “Arkadaşım ile, çünkü arkadaşım ile daha iyi okuyabilirim. Çünkü tek başıma okuyamam, yanlış okuyabilirim. Tek başıma düzeltmem zor olabilir.”

Aysel: “Arkadaşım ile okumak isterim. Arkadaşım ile okuyunca yorulmuyorum, keyifli oluyor.”

Öğreten akran olma isteği

Öğrenen akran grubu öğrencilerinin okuma çalışmalarında öğretici akran olma deneyimi yaşamak isteyip istemedikleri incelenmiştir. Buna göre öğrenen akran grubu öğrencileri benzer bir çalışmada arkadaşlarına yardımcı olmak ve onlara bir şeyler öğretebilmek için yer almak istemektedirler. Arkadaşının okuma becerilerine katkıda bulunma düşüncesi öğrencileri mutlu hissettirmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

Melis: “Evet çünkü arkadaşlarım okumadığında onlara bir şeyler öğretebilirim. Onlara bir şeyler öğrettince kendimi mutlu hissederim.”

Yusuf: “Evet arkadaşıma yardımcı olmak isterdim. Çünkü okuması kötü olduğunda yardım edilir. Yardım edince mutlu olurum.”

Nermin: “Evet isterdim. Arkadaşlarıma bir şeyler öğretmeyi seviyorum.”

Serpil: “Evet çok mutlu olurum. Arkadaşıma yardımcı olurum onların iyi okumasını isterim.”

Merve: “Evet, hem eğlenceli bir çalışma hem de okumamız geliyor.”

Ayrıca öğrenen akran gruplarının ilerde tekrar benzer bir çalışmada öğrenen akran olarak yer alma istekleri sorgulanmıştır. Buna göre öğrenen akran grubu

öğrencileri, tekrar böyle bir çalışmada yer almalarının okuma becerilerini geliştireceğinden ve eğlenceli bulmalarından dolayı tekrar öğreten akran olmak istemektedirler. İyi okuyucu durumda olmalarına rağmen öğretici akran olmayla daha iyi okuyucu olacaklarını düşünmektedirler. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Kazım: “Evet, biraz daha iyi okumamı geliştiririm, daha iyi olur.”

Aysel: “Çok güzel bir şeydi okuma çalışması, devam etmesini isterim. Hem okumam düzeliyordu hem de arkadaşlarımla okuması düzeliyordu onun için.”

Hatice: “İsterdim çünkü daha iyi okumamı geliştirdim. Belki hiç yanlışım çıkmazdı.”

Zeynep: “Evet, çok sevdim, çok zevkli bir çalışma. Tekrar böyle çalışmanın yapılmasını isterim.”

Merve: “Böyle bir çalışma tekrar yapılsın isterim. Hem arkadaşlarıma hem de bana faydası oluyor. Okumamız düzeliyor. Ben böyle bir şeyin yapılmasını isterim.”

Öğretici akran olma deneyimi

Öğreten akran grubu öğrencilerinin okuma çalışmalarında öğretici akran olma deneyimine ilişkin farklı duygu ve düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Buna göre bazı öğrenciler arkadaşının okuma hatası yapmasına üzülürken bazı öğrenci okuma güçlüğü çeken arkadaşının okuma yanlışlarını düzeltmesine yardım ettiği için kendisini mutlu hissetmektedir. Bu durum akranların okuma sürecine ilişkin deneyimleri paylaştığını ve arkadaşının başarısızlığına ilişkin duyarlılık kazandığını göstermektedir. Bununla ilgili öğrenci ifadeleri şunlardır:

Kazım: “Arkadaşlarım kötü okuduğunda kendimi kötü hissediyordum. Çünkü onlar da okuma bozukluğu vardı, daha iyi okumalarını istiyordum.”

Aysel: “Onlar yanlış okuyordu hem de bazen yanlışlarını gösterdiğimde de yanlış okuyor. Bazen heyecanlanıyordum neden öyle oluyordu ben de bilmiyorum.”

Hatice: “Mutlu hissediyordum. Çünkü yanlışlarını anlayabildim onlara daha verimli oldum böylece.”

Zeynep: “Mutluydum arkadaşlarıma yanlışlarını gösterirken çünkü öğrenmelerini, hatalarını düzeltmelerini istiyordum.”

Merve: “Üzuldüm sadece arkadaşım yanlış okuduğu için.”

Kelime kumbarası oyunu

Araştırmada akran etkileşimlerini artırmak için amacıyla okuma etkinliklerinde kelime kumbarası oyunu tasarlanmış ve her çalışmada oyuna yer verilmiştir. Akran grupları kelime kumbarası oyununun kendilerini rahatlattığını, eğlendirdiğini ve heyecan yaşattığını ifade etmişlerdir. Oyunun kapsamında olan kazanma ve kaybetme duygusu öğrencilerin oyuna karşı ilgi ve heyecanı artırmıştır. Bu sayede öğrenciler yanlış okuduğu kelimenin farkına varıp onu düzeltmeye çalışmak için çaba sarf etmişlerdir. Bu oyun her iki grup arasındaki etkileşimi artırmakta ve etkinlikleri daha dinamik hale dönüştürmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

Melis: “Kelime okuma oyununu arkadaşım ile oynadığımda kendimi rahat hissediyordum. Benim doğrum baya çıkmıştı, arkadaşın da baya yanlış çıkmıştı. İki üç tane kelime yanlış okuduğum için daha mutlu oluyordum.”

Yusuf: “Eğlenceli oluyor oyun. Sırayla okuyorduk daha az yanlış yapan oyunu kazanıyordu.”

Nermin: “Çok zevkli olduğundan mutlu oluyorum. Hem o hem ben kazanıyorum arkadaşım kazandığında onu tebrik ediyorum, ben kazandığımda o da beni bazen tebrik ediyor.”

Sefa: “İyi hissediyordum bazen yeniyordum bazen de arkadaşım yeniyordu. Faydalı oldu bize. Çünkü yanlış okuduğum kelimeleri görüyordum ama bu sefer doğru okuyordum.”

Aysel: “Eğlenceli oluyordu, güzel bir oyundu. Yanlış okuduğumuz kelimeleri düzeltiyorduk. Bir defa arkadaşım kazanmıştı. Üzülmedim oyun olduğu için üzülmemeye gerek yoktu.”

Merve: “Eğlenceliydi, heyecanlı oluyordum oynarken.”

4.2.2. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan akran öğretimi yöntemi sürecinde ilişkin araştırmaya katılan öğrenci velilerinin çalışma sürecinde kendi çocuklarındaki gözlemleri sorgulanmıştır. Bu noktada temel olarak veli gözüyle akran öğretim yöntemi sürecinin öğrencilere yansımalarının nasıl olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular “Evde Okuma Çalışmalarını Sürdürme, Okuma Gelişimi, Akran Grubunda Çalışmaya İsteklilik” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Evde okuma çalışmalarını sürdürme

Yapılan çalışmaların evde nasıl devam ettiğine ilişkin akran grupları velileriyle yapılan odak grup görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin çalışmaları evde de devam ettirmek istedikleri ve bunun için de desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Çalışmadaki akran desteğini yeri geldiğinde aile bireyleriyle gidermeye çalışmışlardır. Buna göre öğrenciler, okuma çalışmalarını evde de sürdürmekte ve akran grubu çalışmaları kapsamında gördükleri takip ve desteği evde de görmek istemektedirler. Buna ilişkin veli görüşleri şöyledir:

Sefa'nın babası: *“Evde çalışıyorlardı. Bazen de benimle çalışıyordu. Baba ben okuyayım, sen de beni takip et, yanlışlarımın altını çiz, diyordu. Hatalarını görüyordu.”*

Nermin'in annesi: *“Arkadaşlarıyla beraber okuma çalışması yapmak istiyor. Ben okuyayım, sen de dinle, diyor.”*

Melis'in annesi: *“Arkadaşlarıyla çalışıyordu. Hatta benle de çalışıyordu. İlk ben okuyordum sonra Melis okuyordu. Senin gibi okumak istiyorum ama okuyamıyorum, diye yakınıyordu. Tek başına okumuyor, kitabı kapatıyor.”*

Okuma gelişimi

Akran grubu velileri öğrencilerin okuma becerilerinde olumlu değişikliklerin olduğunu ve bu gelişmenin diğer derslerle de başarısını artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi diğer derslerde de başarılarını artırmaktadır. Çalışmanın öğrencilerin kelime hazinesini artırdığı, kitap okuma alışkanlığına olumlu katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve bunun sosyal yaşantısında insanlarla iletişimine de olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir. Bu konudaki veli görüşleri şöyledir:

Sefa'nın babası: *“Okuması ilk başta çok zayıftı. 1.sınıf, 2. sınıf öğrencisi gibi okuyordu. Kelimeleri yutuyordu. Bazen olmayan şeyleri de okuyordu. Gelişme oldu.”*

Nermin'in annesi: *“Önceden hızlı hızlı okumaya çalışıyordu ve yanlış okuyordu. Şimdi daha sakin noktaya, virgüle dikkat ederek tane tane okuyor.”*

Melis'in annesi: *“Kelimelere ekleme yapıyordu okurken şimdi daha dikkatli özenli okuyor. Çalışmanın sonunda daha iyi oldu.”*

Merve'nin annesi: *“Ben Merve'de çok büyük değişiklik gördüm. Merve, ee hu gibi duraksamalar yapıyor, bekliyordu. Şimdi o ortadan kayboldu. Okuması genelde iyiydi ama kelimelere bazen ekleme yapıyordu. Şimdi daha iyi, anlaması da daha iyi oldu. Evde her gün yarım saat kitap okuyor ve bize anlatıyor.”*

Aysel'in annesi: *“Okuması ve anlaması daha iyi oldu. Aysel okuduğunu daha iyi anlamaya başladı. Önceden yazılılarda eksik okuyormuş, anlamıyormuş. Şimdi anlıyormuş onun için son yazılılarda daha yüksek puan almış. Çok iyi notlar alıyor artık çoğu dersten. Bir de kendini çok iyi ifade etmeye başladı. Eve bir misafir geliyor, kendini çok güzel anlatıyor.”*

Kazım'ın babası: *“Okuduğu metinlerde anlam bütünlüğünü daha çok kavramaya başladı. Böylece daha hızlı okumaya başladı. Ayrıca okuduğunu anlaması daha iyi oldu. Kursu devam ettiği sürede anlamadığı kelimelerin daha fazla olduğunu gördü. Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrendi bu yönden faydalı oldu.”*

Hatice'nin annesi: *“Hatice daha dikkatli okumaya başladı. Nerde başlayıp nerde bitireceğini daha iyi öğrendi. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor artık. Hatice'nin kendince günde 10 sayfa kitap okuma kuralı var.”*

Akran grubunda çalışmaya isteklilik

Akran grupları velileri öğrencilerin çalışmaya istekli olduklarını ve akranlarıyla birlikte severek çalıştıklarını, çalışmanın öğrencilere faydalı olduğunu ve devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki bazı veli görüşleri şöyledir:

Zeynep'in annesi: *“Okuma kursumuz var anne bugün diyerek okul çıkışı geç geleceğini söylüyordu. Severek gidiyordu. Teşekkür ederiz çalışmalarınızdan dolayı çocuklarımıza da çok faydası oldu.”*

Melis'in annesi: *“Öğrenciler okuma kurslarında istekliydim. Anne bugün okumam var, geç geleceğim diyordu. Gayet istekli idiler. Çocuklarımıza çok faydası oldu. Keşke kursa devam etseniz. Okuma kursunun olmasını isteriz.”*

Serpil'in annesi: *“Serpil, anne keşke öğretmenimiz okuma kursuna devam etse, diyordu. Allah razı olsun sizlerden böyle bir şey yaptığınız için.”*

4.3. Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Bulgular

Okuma etkinlikleri sürecinde akranların araştırmacı ya da diğer akranlarıyla etkileşiminde önemli görülen noktalar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Çalışmanın yapıldığı sırada alınan kısa notlar “alan notlarını”, gün sonunda çalışmalarla ilgili araştırmacının duygu ve düşüncelerin belirtildiği notlar da “araştırma günlüğünü” oluşturmuştur. Bu bölümde alan notları ve araştırma günlüğü veri toplama araçlarının analizlerinden çıkan çözümlerden bahsedilmiştir. Bulguların sunumunda kronolojik sıralama göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca elde edilen bulgular “Metin Türü Seçimi, Ortam Sorunu ve Çözümü, Ödül Kullanımı ve Çalışmaya Teşvik, Akranların Eğitilmesi, Dönüt ve Düzeltme, Olağan Dışı Engeller, Gruplaşma Riski, Kelime Kumbarası Oyunu, Veli Dönütleri, Çalışmaya Karşı Tutum” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Metin türü seçimi

Okuma çalışmaları için okuma metinleri en temel materyal olarak iş görmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan “öyküleyici, bilgilendirici ve şiir “ olmak üzere üç tür metin kullanılmaktadır. Öğrencilerin okuma metinlerinin özelliğini bilmesi, metni okuma süreci açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilere her okuma öncesi hangi tür metinlerin işleneceği konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Her hafta üç metin türüyle de çalışıldığından dolayı daha sonraki haftalar bu kısa bilgilendirici konuşmalar azalmıştır. Çalışma yapılacak metin türleri çoğu zaman öğrencilerin seçimine göre karar verilmiştir. Öğrencilerle çalışma sürecinde metinle ilgili sorular sorulmuş, öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin şiir türü metinleri daha çok sevdiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni de şiirlerin diğer tür metinlere göre kısa olması ve şiiri eğlenceli bulmaları ile açıklanabilir. Buna yönelik bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Aysel: “En çok şiiri seviyorum şiirler eğlendirici geliyor bana. Sonra bilgilendirici metinleri seviyorum. Çünkü bilgi öğrenmeyi sevdiğim için.”

Nermin: “Şiiri seviyorum. Bana kolay geliyor okuması. Genelde kısa tür metinleri seviyorum.”

Serpil: “Şiiri okuma kolaylığı olduğu için daha çok seviyorum. Bilgilendirici metinler uzun ve zor olduğu için yavaş okuduğum için zorlanıyorum.”

Yusuf: “Şiir kısa ve güzel olduğu için seviyorum. Bilgilendirici metinlerdeki bilgiler ilerde lazım olacağı için onları da biraz seviyorum.”

Hatice: “Şiir kısa ve eğlendirici olduğu için seviyorum. Bilgilendirici ve öyküleyici biraz uzun oluyor. Yabancı anlamadığım kelimeler oluyor.”

Melis: “Şiiri seviyorum. Şiir eğlenceli, hayal dünyamı geliştiriyor.”

Öğrencilerin şiir türünü sevmesinde bu metinleri okurken daha az hata yapmaları olabilir. Çalışmada en az okuma hatası yapılan şiir türü de en fazla çalışılmak istenen metin türüdür. Buna yönelik araştırma notları şöyledir.

Öğrencilerin hata sayısı özellikle şiir türlerinde az oluyor. O da okunan kelime sayısından mı kaynaklanıyor tam olarak bilmiyorum ama araştırmanın

sonucunda şiir türündeki doğru okuma becerileri bize bunun yanıtını verecek galiba. (Alan notları: 24.12.2015)

Öğrencilere her çalışma öncesi hangi tür metinle çalışma yapmak istediklerini sorduğumda genelde şiir diyorlar. Bugün de şiirle çalışmamızı istediler. Şiir türündeki metinlerle çalışmayı daha çok seviyorlar. Şiirin kısa ve eğlenceli olduğunu ifade ediyorlar. Acaba eğlenceli dedikleri şey şiirdeki kafiyeli söz dizinleri mi? Öğrencilerin bu hoşuna gidiyor anlaşılıyor. (Araştırma günlüğü: 05.11.2015)

Araştırmanın 4.1. başlığında yer alan bulgulara göre de öğrencilerin en az hata yaptığı ve okuma becerisinin en fazla geliştiği metin türünün şiir olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırmanın alan notlarından elde edilen bulgularla okuma envanterinden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Ortam sorunu ve çözümü

Çalışmanın başarılı olması çalışma sürecinin sorunsuz bir şekilde uygulanması ile gerçekleşir. Diğer taraftan araştırma sürecinin en önemli unsurlarından birisi de araştırmanın yapıldığı ortamdır. Bu ortamlarının çalışma sürecini olumsuz etkilememesi için önlemler alınmalıdır. Araştırmacı çalışma sürecinin başında öğrencilerin seslerinin uğultu oluşturduğu yönünde bir problemle karşılaşmıştır. Bu problemin çözümüne yönelik bazı çözümler üretilmiştir. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Sınıfta öğrenciler aynı anda okumaya başlayınca rahatsız edici bir uğultu oluyor. Öğrencilerin metni anlaması ve okuma hatalarının belirlenmesinde sorunlar yaratabilir. Bunun için ne yapılabilir? Şuan havalar güzel. Okul bahçesinde masalı banklarda çalışabiliriz. (Alan notları: 8.10.2015)

Öğrenciler öğretmenim okul bahçesinde çalışalım, diyorlar. Okul bahçesinde çalışmayı çok sevdiler. (Alan notları: 15.10.2015)

Araştırmacı sorunlar üzerine getirdiği çözüm önerilerini (çalışma ortamının değişikliği) uygulamaya alması sorunu çözmüştür. Ayrıca sınıf ortamından çıkarak ortam değişikliğinin olması öğrencilerin çalışmaya olan ilgisini artırmaktadır.

Ödül kullanımı, çalışmaya teşvik

Ayrıca araştırmacının ortamda ödül kullanması ve övgülerde bulunması öğrencilerin çalışmaya motive olmasını sağlamaktadır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Çalışmaya başlamadan önce kantinden çikolata aldım ve öğrencilere dağıttım. Teşekkür ettiler. Şimdi okul bahçesinde çalışıyoruz. Okul bahçesine çıktığımız için çok sevindiler. ...ayrıca öğrencilere övgülerde bulunmam onların çalışma azmini artırıyor. Daha istekli çalışıyorlar bunu fark ettim. (Alan notları: 13.10.2015)

Akranların eğitilmesi

Araştırmacı süreç içerisinde öğreten akranların eğitimi üzerine sorunlar yaşamıştır. Bu sorunların çözümü amacıyla öğreten akranlara süreç başında verilen akran eğitimi tekrar verilmiş ve sorun çözülmüştür. Akran öğretimi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda çalışma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için öğreten akranların eğitim süreci çok önemlidir. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Öğreten akranlara öğrenen akranların okuma hatalarını bulma konusunda uygulama öncesi bilgilendirmeler yapılmasına rağmen bazı öğreten akranların hataları bulma noktasında problemler yaşadığını görüyorum. Özellikle öğrenci kendi kendini düzeltme yaptığında ilk başta kelimeyi yanlış okuduğu için o kelimeyi hatalı okudu olarak kabul ediyor. Bunun için ne yapabilirim? ... Öğreten akranlara okuma hatalarının belirlenmesi konusunda tekrar bir bilgilendirme yapmam gerekir, sanırım. (Alan notları: 20.10.2015)

Öğreten akranlara okuma hataları konusunda bilgilendirmem işe yaramış görünüyor. Öğreten akranlar sorunsuz bir şekilde öğrenen akranların okuma hatalarını bulabiliyor. Arada sırada hatırlatmak gerekir sanırım. (Alan notları: 22.10.2015)

Aysel rahatsızlığından dolayı bugün çalışmaya katılamadı. Onun yerine ben akran rolünde oldum. Öğrencilerle bu konuyu konuştuk ve birisi gelemediğinde yedek öğretmen akran belirleme kararı aldık. Öğrencilerle birlikte okuması iyi olan Elif adlı öğrenciyi yedek öğretmen akran olarak belirledik. Bu öğrenci başta çalışma grubu oluştururken ön değerlendirmede akıcı okuyucular arasındaydı. O yüzden onu seçtim. (Araştırma günlüğü: 01.12.2015)

Dönüt ve düzeltme

Öğretim sürecinde özellikle de okuma öğretiminde dönüt ve düzeltme önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmada, araştırmacı öğrencilere anında geri bildirim verebilmesi ve akran etkileşimini gözlemleyebilmesi amacıyla çalışma sürecinde öğrencilerin yanında olmuştur. Gerekli yerlerde dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacının geri bildirim vermesi öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin önüne geçmektedir. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Havalar soğumaya başladı. Artık okul bahçesinde çalışamayacağız galiba. Ben metni okuduktan sonra akran grupları farklı sınıflarda çalışmaya devam ediyor. Çalışmalarımızı okul çıkışı yaptığımız için boş sınıf çok. Bazı sınıflarda iki akran grubu bazı sınıflarda tek akran grubu çalışıyor. Bu arada ben de aralarında dolaşıyorum. Çalışmalarını gözlemliyorum. Nadiren de olsa takıldıkları yerde müdahalede bulunuyorum. Öğrenciler çalışmanın mantığını kavradı. Çalışma çok iyi gidiyor. (Alan notları:17.11.2015)

Olağan dışı engeller

Çalışma sürecinde, planlama dışında bazen olağan dışı engeller çıkabilir. Bu araştırmada hastalık, resmi tatiller ve olumsuz hava koşulları gibi nedenlerden dolayı

çalışma zamanlarında aksamalar olmuştur. Bunun için çalışma planında değişikliğe gidilerek telafi çalışmaları yapılmıştır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Bugün 29 Ekim Perşembe Cumhuriyet bayramı tatili. Bugün okullar tatil olduğundan dolayı çalışmayı yarın yani Cuma günü yapacağız. (Araştırma günlüğü: 29.10.2015)

Bu zamana kadar hava koşulları iyi olduğu için hafta sonu çalışmalar sıkıntısız devam ediyordu. Öğrenciler, hafta sonu yağmur yağdığı için birbirlerinin evlerine gitmekte zorlandıklarını açıkladılar. Bazıları okuma etkinliklerini gerçekleştiremediklerini ifade ettiler. Okuldan sonra birbirlerinin evlerine gideceklerini söylediler. (Alan notları: 01.12.2015)

Gruplaşma riski

Akran öğretimine dayalı uygulamalarda öğreten ve öğrenen akran grupları bulunmaktadır. Bu grup üyelerinin birbiriyle etkileşimi söz konusudur. Bazı akran gruplarının aynı arkadaşlarıyla etkileşimde bulunması diğer akranlarıyla etkileşimde bulunmaması gruplaşmalara neden olmaktadır. Bu da çalışma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Akranlar arasında gruplaşmanın önlenmesi amacıyla akranların farklı akranlarla etkileşimde bulunmasına yönelik çalışmalar yapmak gerekir. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Çalışmanın başından beri her hafta salı günü öğreten ve öğrenen akranlar eşleşiyor. O hafta öğrenciler eşleriyle çalışıyor. Diğer salı tekrar eş seçimi oluyor. Eşleştirmelerde gönüllülük esastır. Bunun için gerekmedikçe eşleştirmelere müdahale etmiyorum. Öğrenciler kendileri eşleşiyor. Bazı öğrenciler hep aynı akranlarla çalışmak istiyor. Öğrencilerin farklı akranlarla çalışması için eşleşmelerde öğrencilere yardım ediyorum. (Alan notları: 29.12.2015)

Kelime kumbarası oyunu

Akran öğretimi uygulamaları tekdüze yapılmamakta mutlaka zenginleştirmeye ya da farklılaştırmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmada akran öğretimini daha zenginleştirilmiş bir ortamda yürütmek amacıyla kelime kumbarası oyunu tasarlanmıştır. Öğrenciler bu süreçte kendi kumbaralarını hazırlamışlar ve bunu okuma etkinliklerinde kullanmaktan hoşlanmışlardır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Öğrenen akranlara kelime kumbarası oluşturmalarını söylemiştim. Bugün Yusuf'un getirdiği kelime kumbarasını çok sevdim. Babası mobilyacı olduğundan kelime kumbarasını iki kişilik mdf'den yaptırmış, çok güzel ayrıca çok sağlam görünüyor. Öğrenci herhangi bir arkadaşıyla kullanabileceğini söyledi. Ben de istediği bir arkadaşıyla kullanabileceğini söyledim. Diğer öğrencilerde beyaz köpüklü dondurma kutularından kelime kumbarası yapmışlar. Kelime kumbarasının üstüne isimlerini yazdık ve sınıf dolabında kelime kumbaralarını özel bir yere koyduk. (Araştırma günlüğü: 06.10.2015)

Dikkatimi çeken noktalardan birisi; öğrenciler çalışma sürecinde yanlış okuduğu kelimeleri küçük kâğıtlara yazıp atıyorlar bundan çok hoşlandıklarını gözlemlerdim. Renkli renkli kalemler kullanarak güzel bir yazıyla yazmaya çalıştıklarını görüyorum. (Alan notları: 07.01.2016)

Veli dönütleri

Okuma etkinlikleri velilerin desteğinden ve gözlemlerinden bağımsız değildir. Çalışma sürecinde velilerle de zaman zaman etkileşime geçilmiştir. Veliler öğrencilerin okuma becerisindeki gelişmeler olduğuna yönelik çalışma sürecinde olumlu dönütler vermişlerdir. Akran velilerinin olumlu düşüncelerinin kaynağı çalışmanın öğrencilere yararlı olduğu fikrine sahip olmasıdır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Bugün öğrenen akran grubundan Yusuf'un velisi okula geldi. Böyle bir çalışma yaptığım için çok teşekkür etti. Çocuğunun okuma becerisinde

iyileşmeler olduğunu ifade etti. Evde önceden test çözerken ya da bir şey okurken çok yavaş okuduğunu hem kendilerinin hem de öğrencinin anlamadığını söyledi. Şimdi öğrencinin test çözerken ya da kitap okurken okumasının iyi olduğunu, okuduklarını anladığını ifade etti. Böyle olumlu dönüt almak beni çok mutlu etti. (Araştırma günlüğü: 22.12.2015)

Çalışmaya karşı tutum

Bir uygulamadan yarar görme ya da uygulamaya katılmayı sürdürmede, bu uygulamaya yönelik tutumlar önemli yer tutmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler çalışmayı eğlenceli, faydalı bulmakta ve bu da onların çalışma isteklerini artırmaktadır. Özellikle akranlarıyla birlikte çalışma öğrencilerin olumlu duygular yaşamasını sağlamaktadır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Öğrenciler çalışmanın salı, perşembe ve hafta sonu bir gün olduğunu bilmesine rağmen bazı öğrenciler öğretmenim bugün okuma kursumuz var mı diye sordular. Öğrencilerle konuştuğumda kursun olmasını istedikleri için sorduklarını anladım. Okuma etkinliklerini sevdiklerini ifade ediyorlar. Özellikle metinlerin çok uzun olmaması ve metinleri eğlenceli, faydalı bilgiler veren metinler olarak görmesi metinleri sevmelerinde önemli bir etken olarak belirttiler. (Araştırma günlüğü: 06.01.2016)

Görüşmelerden, alan notlarından ve araştırma günlüğünden elde edilen temalar ve temalara ilgili gelişim alanları aşağıda Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11: Ana ve Alt Temalar

Bilişsel Gelişim	Duyuşsal Gelişim	Sosyal Gelişim
<i>Aktıcı okuma becerileri</i>	<i>Eğlenceli</i>	<i>Sorumluluk</i>
*okuma gelişimine katkısı	*kelime kumbarası oyunu	*öğreten akran olma isteği
*okuma başarısı		*akranların eğitilmesi
	<i>İlgili ve istekli</i>	<i>Kendine güven</i>
	*akran grubunda çalışmaya isteklilik	*çevresel tepkiler
	*evde okuma çalışmalarını sürdürme	*başarılı olma
<i>Anlama becerileri</i>	<i>Çalışmadan memnun</i>	<i>İletişim ve sosyalleşme</i>
*okuma gelişimine katkısı	*çalışmaya karşı tutum	*etkileşim desteği
*okuma başarısı	*akran grubunda çalışmaya isteklilik	*kelime kumbarası oyunu
	<i>Okuma motivasyonu</i>	
	*çevresel tepkiler	
	*ödül kullanımı ve çalışmaya teşvik	
	*dönüt ve düzeltme	

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğini incelemek amacıyla yapılan bu eylem araştırmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar “Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar”, “Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar”, “Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Sonuçlar” başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.1. Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar

Hem öğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait puanları her üç metin türüne (öyküleyici, bilgilendirici ve şiir) ait ölçümlerde yükselmiştir.

En fazla yükselme öğrenen akran grubu öğrencilerinin sırayla prozodik okuma (ortalama değişim %133), okuduğunu anlama (ortalama değişim %105), okuma hızı (ortalama değişim %96) ve doğru okuma yüzdelerinde (ortalama değişim %14) olmuştur. Diğer taraftan öğreten akran grubu öğrencilerindeki yükselme de sırayla okuma hızı (ortalama değişim %28), prozodik okuma (ortalama değişim %14), okuduğunu anlama (ortalama değişim %12) ve doğru okuma yüzdelerinde (ortalama değişim %3) olmuştur. Bu sonuçlar özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerde akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında da görülmektedir. Fuchs ve diğerlerinin (1997) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarının artırılması için akran öğretimi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda akran öğretimi yönteminin öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma başarılarında önemli gelişmeler sağladığı bulunmuştur. Aynı şekilde Fuchs ve diğerlerinin (1999) çalışmasında da lise öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarında akran öğretiminin olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Fuchs ve Fuchs (2005) araştırmasında, akran

desteği alan çocukların kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubundan anlamlı derecede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Diğer bir çalışmada Blanch ve diğerleri (2012) çocukların okuduğunu anlama başarısı üzerinde okulda akran öğretimi ve evde aile öğretimini içeren programın etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda programa katılan tüm çocuklar rolleri (öğreten ya da öğrenen) ne olursa olsun veya aile desteği olsun ya da olmasın okuduğunu anlama başarılarını artırmışlar. Ayrıca akran öğretimi programına aile katılımının okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Buna göre aile katılımı olan çocukların okuduğunu anlama başarısı diğer öğrencilere göre daha fazla olmuştur. Güvey-Aktay'a (2015) göre akran öğretimi, yalnızca ders kapsamında değil, bireylerin küçük yaşlardan itibaren akranlarıyla etkileşim kurabilecekleri sosyal ortamlarda da gerçekleşebilmekte ve bireylerin her alanda öğrenme yaşantılarını zenginleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Akran öğretimi yönteminin bu özelliklerinden dolayı araştırmada bu sonucun çıktığı düşünülebilir.

Yıldırım ve diğerleri (2012) araştırmalarında akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlamasını geliştirmede katkı sağladıklarını belirtmiştir. Bu katkının en önemli nedeni olarak da çalışma sürecinde öğrencilerin akran dönütü ve akran desteği almaları gösterilmiştir. Çünkü öğrenciler öğretmen tarafından sunulan materyali öğrenmek için çaba gösterir. Akranlarıyla çalışan öğrenciler de etkileşimde bulunarak materyalin tüm yönlerini kavrayabilir.

Araştırma sonucunda öğrenen akranların yüzdeler olarak en fazla artışı prozodik okumada görölmektedir. Öğretmen ve öğreten akranların okumada öğrenen akranlara model olması onların prozodilerini artırmıştır. Çünkü Keskin'e (2012) göre öğrencilerde prozodinin geliştirilmesi için model olma çok önemlidir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden hız ve doğru okumayı kendi yaşantıları yoluyla kazanabildiklerini ancak prozodinin gelişmesi için mutlaka model olacak iyi bir okuyucuya ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Keskin, 2012; Rasinski, 2006).

Çalışmanın sonucuna göre sadece okuma güçlüğü olan öğrenen akran öğrencileri değil aynı zamanda iyi okuyucular olarak tanımlanan öğreten akran öğrencileri de okumalarını ilerletmişlerdir. Dolayısıyla akran öğretimi yönteminin iyi okuyucu olan öğreten akranların da başarısının artmasına olumlu katkıları vardır. Ünver ve Akbayrak'a (2013) göre akran öğretimi sürecinde, öğrenen akranlar ile birlikte öğreten akranların da kazanımları olmaktadır. Öğreten akranların, daha önce öğrendiklerini öğretme/gösterme/tartışma fırsatı elde etmeleri derinlemesine bilgi kazanmalarını sağlamaktadır. Kısaca, öğreten akranlar öğreterek iki kere öğrenmektedirler. Çalışmalar, akran öğretimi yönteminde öğreten akranın konuyu diğer akranlarına anlatırken tekrar ettiğini ve daha iyi öğrendiğini vurgulamaktadır. (Demirel, 2013; Mirzeoğlu ve diğerleri, 2014; Yardım, 2009). Araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren Baştuğ ve Kaman'ın (2013) çalışması, nörolojik etki yönteminin akıcı okuma ve anlama sorunu yaşayan öğrenciler başta olmak üzere orta ve üst okuma düzeyindeki öğrencilerin de akıcı okuma ve anlamalarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Riessman'a (1990) göre; akran öğretimi ister grup halinde olsun, isterse bire bir eşli olsun, hem destek alan hem de destek veren için önemli bir deneyim sağlar ve her iki grup için de olumlu etkiye sahiptir (Akt. Demirel, 2013:92). Vygotsky'ye (1978) göre akran eğitimi programına katılan bir öğrenci diğer akranlarıyla etkileşime gireceğinden doğal olarak öğrenecektir. Pek çok kaynak, öğrencinin arkadaşlarından sağladığı destek düzeyi ile akademik başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Öz 1998; Taylı, 2010; Yıldırım 1997). Mazlum (2015) çalışmasında akran öğretimi uygulamalarının sonunda öğretici öğrencilerin yeni bilgiler öğrendiklerini ve bu süreçten keyif aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Alanyazından elde edilen sonuçlar çalışmanın bu sonucuyla benzer özellikler göstermektedir.

Akran öğretimi uygulamasında öğrencilerin başarısı istikrarlı bir şekilde şiir türü metinde daha da yükselmiştir. Okuma güçlüğüne giderilmesinde ve akıcı okumanın sağlanmasında şiir türünde daha olumlu gelişmeler olmaktadır. İlgili alanyazında akıcı okumada şiir kullanımının faydalı olduğunu ve tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Rasinski (2006) akıcılık öğretiminde doğruluk, hız,

prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini, bu nedenle de okuma etkinliklerinde kullanılacak en iyi okuma materyallerinin prozodik okumayı da destekleyen şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli metinler olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Strout, Fenty ve Wright (2009) okuma öğretiminde şiirlerin, melodik metinlerin ve etkileşimli senaryo metinlerinin (okuyucu tiyatrosu) okunmasına yer verilmesinin özellikle uygun prozodi ile okumayı destekleyici uygulamalar olduğunu belirtmiştir. Reutzel de (2009) akıcılığın kazandırılmasında farklı metin türlerinin kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Araştırmanın bu sonucu okuma güçlüğüne giderilmesinde farklı metin türlerinin özellikle şiir türü kullanımının önemli olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Hem akran gruplarında yer alan öğrenciler hem de bu öğrencilerin velilerine göre akran öğretimi uygulaması, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Öğrenen akran grubu öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeleri hem kendilerinde hem de öğreten akranlarında mutluluk, sevinç ve kendini iyi hissetme gibi olumlu duygular oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenciler hem evde okumayı sürdürmüş hem de akran öğretimi etkinliklerine istekle katılmışlardır. Bu durum öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu artırmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmalarda buna benzer sonuçların alındığı görülmektedir (Can, 2009; Demirel, 2013; Yardım, 2009). Hepler ve Hickman (1982) akranlar arasındaki sosyal etkileşimin, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla motive olmalarını sağladığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Guthrie ve Anderson (1999) da öğrencilerin okuma etkinliklerini paylaşmaktan, birlikte okumaktan, arkadaşlarını ve akranlarını takip etmekten hoşlandıklarını, böyle durumlarda gerçekleştirilen sosyal etkileşimin öğrencileri okuma etkinliklerine motive ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Field, Burke, Lyold ve McAllister (2004) çalışmalarında, akran eğitim sürecinin öğrenci memnuniyetini, motivasyonunu, öğrenme isteğini artırdığı ifade etmişlerdir.

Akran öğretimi uygulamasındaki destek, akran grubu öğrencilerine güven ve rahatlık vermekte ve daha eğlenceli zaman geçirmesine fırsat vermektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demirel, 2013; Mazlum, 2015; Yardım, 2009). Çok ve diğerleri (2003) HIV/AIDS konusunda yaptıkları çalışmada; akran eğitiminden faydalanan öğrencilerin, uygulamaya katılmaktan memnun olduklarını, akran eğitimcileri ile güzel vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Demirel, 2013:92). Henning, Weidner ve Jones (2006) öğrencilerin, akran grubu içerisinde diğer eğitimcilerin önündekinden daha az gergin olduklarını, Ernst ve Byra (1998) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akranlarıyla çalışmanın rahat ve pozitif bir deneyim geçirmelerine, aralarındaki sosyal ilişkileri geliştirmesinin yanında birlikte çalışma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Alanyazından elde edilen sonuçlar araştırmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin akran grubu içerisinde çalışması, onların iletişim becerisini geliştirmekte ve sosyalleşmesini sağlamaktadır. Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers (2005) akran eğitiminin öğrenciler için sosyal beceri kazanımlarına olumlu katkısı olduğunu ileri sürer. Carter (2008) akran temelli uygulamaların öğrenciler arasında iletişimi geliştirdiğini ifade etmiştir (Akt. Demirel, 2013:92). Can'a (2009) göre iyi programlanmış bir akran öğretimi yöntemi ile birey, doğal bir süreç içerisinde birbirlerini tetikleyerek gelişen birçok beceriyi kazandığı söylenebilir. Öğretme sürecinde görüş ve fikirlerin aktarımı bireyin kendini ifade edebilme becerisini arttırarak toplumsal yaşamda gerekli olan iletişim becerisini geliştirir.

Araştırmanın bir başka sonucu akran öğretiminin öğrencilere sorumluluk kazandırmasıdır. Öğrenciler arkadaşının başarı ve başarısızlık sonuçlarından, yaşadığı duygulardan kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Çalışmada elde edilen bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Taylı (2006) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinde akran yardımcılığının öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluklarını attırdığı sonucuna ulaşmıştır. Phillip, Darrell ve Craig (1998) akran öğretimi ile öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katıldıkları, öğrenme etkinliklerinde başarılarının ve sorumluluklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Can (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre akran öğretim modeliyle işlenen ders sonucunda, ders veren öğrencilerin derse hazırlanma ve sunuş becerilerinin her derste arttığı; öğretmenlik mesleki yaşantısı öncesi bir rol model olarak bir öz-imağın geliştiği ve çevresinde örnek davranışların oluştuğu; sorumluluk bilincinin geliştiği;

liderlik, yönetme ve yönlendirme becerilerinin arttığı, uygulamayı sahiplendikçe özgüvenlerinin geliştiği ve bu durumun motivasyonlarını arttırdığı, ders alan öğrencilerde ise derse devam, katılım, hazırlanma, düzenlilik ve çalışma konularında sorumluluklarının ve otoriteye saygılarının geliştiği saptanmıştır. Mirzeoğlu ve Özcan (2015) çalışmasında akran öğretiminin rahatlık, sorumluluk, işbirlikli çalışma, kendini değerlendirme fırsatı yaratma, sorumluluk alma ve öğrenme-öğretimde esnek olma gibi olumlu yanları olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda her iki grup öğrencilerinin de öğreten akran olmaya istekli oldukları görülmüştür. Öğrenciler, öğretmen rolünde öğreten akran olmayı istemişlerdir. Robinson, Schofield ve Steers-Wentzell'e (2005) göre, akran öğretimi bir rol modeli olarak ders veren öğrencinin öğretme süreci dışında iyi öğrenci rolü üstlenmeyi içeren cezbedici bir yöntemdir. Bu durumda öğreten akran rolü öğrencilerin, sınıfta ve okulda davranışlarına yön verdiği söylenebilir. Diğer bir deyişle akranlar iyi öğrenci rolünü alabilirler. Can'ın (2009) çalışmasında, ders veren öğrencilerin oynadığı rolün farklılığı öğrenci üzerinde otorite, saygı, lider olma, ayrıcalıklı olma gibi nitelikleri oluşturduğu gözlenmiştir. Bu rolün kesinlikle üstünlük taslama gibi durum olmamakla birlikte ders veren konumunda olmak saygı ve ayrıcalıklı olmayı sağlamıştır. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerde öğreten akran olma isteği olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda kelime kumbarası oyunu öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğrenciler, çalışmanın oyunla daha eğlenceli ve yararlı olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle akran öğretimi uygulamaları tekdüze yapılmamalı mutlaka zenginleştirmeye ya da farklılaştırmaya ihtiyaç duyulmalıdır. Bu durumu alanyazına dayalı olarak şöyle açıklamak mümkündür: Vygotsky'ye (1978) göre, oyun çocuğa serbestçe keşif yapma, düşünme ve hareket etme olanağı tanır. Kaynaklarda oyunun, çocuğun fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıları açıklanmıştır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Güler, 2007; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Nicolopoulou, 2004; Yalçinkaya ve Çağlak, 1998). Güler (2007:127) çocukların oyunlarını planlamaları, öz düzenleme ve okuma-yazma ile ilgili temel becerilerinin kazanmalarını desteklediğini ifade etmiştir. Buna göre okuma öğretiminde etkinliklerin eğlenceli ve etkili olması için oyunlar tasarlanabilir. Böylece

oyunla çocukların fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunulabilir.

Araştırmanın bu bölümündeki diğer sonuçlar şunlardır: Öğrenen akranların okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili dönütler alması onlarda olumlu duyguların yaşanmasını sağlamıştır. Öğrenen akranlara sunulan yardım ve destek onların okuma hatasını gidermesinin yanında olumlu duygular geliştirmesine katkıda bulunmuştur. Okuma güçlüğü öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır. Bu duygunun kaynağı ise fazla yanlış yapma korkusu, arkadaşının yanlışını söylemesi ve yanlışını kabullenememe gelmektedir.

5.1.3. Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Sonuçlar

Şiir türü en çok tercih edilen metin türüdür. Alanyazında bu durum şu şekilde açıklanmıştır: Akyol'a (2011) göre ilköğretimin başlangıcındaki çocuklar şiirden hoşlanmaktadır. Ancak süreç iyi devam etmez ise ilköğretimin sonuna doğru şiire karşı olan ilgilerini kaybedebilirler. Şiire karşı olan ilginin azalması veya kaybedilmesinde pek çok neden olabilir. Bu konuda öğretmenlerin yapmış olduğu uygulamalar öğrencilerin şiire karşı ilgisine etkide bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların şiire ilgisini devam ettirecek çalışmalar yapması onların okuma başarılarının artmasında da yararlı olabilir.

Çalışma ortamında sorunlar çıkabilmektedir. Bu sorun çalışma ortamının değiştirilmesi ile giderilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde olağan dışı engellerle (tatil, hastalık, olumsuz hava koşulları) de karşılaşmaktadır. Bu engeller telafi eğitim çalışmaları ile aşılmıştır. Alanyazında bu durum şöyle ifade edilmiştir: Yıldırım ve Şimşek (2005:305) eylem araştırması bir sorun çözme sürecidir ve bu sürecin doğası, ortaya çıkan durumlara göre yeni kararlar almayı gerektirebilir. Bu nedenle araştırmacının sürekli olarak araştırma sürecini tutarlık, etkililik ve yeterlik yönlerinden sorgulamalı ve araştırma amacı doğrultusunda gerekli değişikliklere gidebilmelidir.

Akran öğretimi uygulamalarında ödül kullanımının olumlu etkileri görülmüştür. Araştırmacının çalışma sürecinde ödül (çikolata, kalem vb.) ve övgü (aferin, çok güzel, yapabilirsin vb. ifadeler ile başını okşama, göz kırpması vb. davranışlar) kullanımı öğrencileri çalışmaya motive etmiştir. Alanyazında bu durum şu şekilde açıklanmıştır: Kesiktaş'a (2006) göre ödül kullanımı öğretmenin öğrenciyi istendik davranışa yönlendirmesini sağlayan temel bir müdahaledir. Witzel ve Mercer (2003) öğretmenlerin bu bağlamda, öğrencide içsel motivasyonu oluşturmak için çeşitli ödüller verebileceklerini belirtmektedirler. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözel övgünün çocukta içsel bir güdülenme kaynağı oluşturacağına inanmaktadır. Öğretmenlerin ödüllendirmesi, sözel övgülerde bulunması öğrencilerin okumaya karşı motive olmalarını sağlayabilir.

Araştırma sonucunda, akran öğretimi uygulama sürecinde gruplaşma riski olabileceği görülmüştür. Öğrencilerin aynı kişilerle eş olma isteği sorunu, akran değişimi zorunlu kılınarak öğretmen müdahalesiyle çözülmüştür. Çankaya ve Çanakçı (2011) öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları arasında “gruplaşmanın” yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenler bu istenmedik öğrenci davranışını ortadan kaldırmak için gerekli müdahalelerde bulunur. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı başvurdukları çözüm yolları arasında “sorumluluk kazandırma”, “ödüllendirme” ve “sosyal destek sağlama” gibi çözüm önerileri yer almaktadır. Öğretmenler bu çözüm önerilerinden yararlanarak öğrenciler arasında sosyal kaynaşmayı ve iletişimi güçlendirmeyi sağlayabilir.

Araştırma sürecinde öğreten akranların planlı bir biçimde eğitilmesi gerektiği görülmüştür. Uygulama öncesi öğreten akranların eğitimi yapılmasına rağmen süreç içerisinde akranların uygulamaya yönelik eksikliklerini giderme amaçlı öğreten akran eğitimi tekrardan yapılmıştır. Akran öğretiminin başarılı bir şekilde uygulanması için öğreten akranların eğitilmesi çok büyük öneme sahiptir. Ünver ve Akbayrak (2013) akran eğiticilerin, öğretim becerilerini geliştirmek için planlı iyi düzenlenmiş bir eğitim programından geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacının dönüt ve düzeltmelerinin gerekli olduğu görülmüştür. Böylece öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin önüne geçilmesi

hedeflenmiştir. Demirel'e (2007:133) göre dönüt, öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirimlerin sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklikleri ve yanlışları belirlenir. Bu eksikleri tamamlama ve yanlışlıklarını doğrulama işlemi de düzeltmedir. Çalışkan (2015) etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bu bölümündeki diğer sonuçlar şunlardır: Çalışmaya karşı öğrenciler istekli ve olumlu tutum göstermişlerdir. Araştırmada velilerden olumlu dönüt alındığı görülmüştür. Kelime kumbarası oyununun eğlenceli ve yararlı olduğu görülmüştür. Çalışmaya karşı tutum, veli dönütleri ve kelime kumbarası oyunu sonuçları görüşmelerden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonuçlar ilgili bölümde tartışılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin akıcı okuma ve anlama başarılarının artması akran öğretiminin öğrencilere bilişsel yönden olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan akranlar arasındaki sosyal etkileşim; sorumluluk, kendine güven, iletişim ve sosyalleşme gibi sosyal becerileri de artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışmayı eğlenceli bulmaları, okumaya karşı ilgili ve motive olmaları onların duyuşsal gelişimine de olumlu etkileri olmuştur. Kısaca, akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkıları olmuştur.

5.2. Öneriler

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelendiği bu araştırma sonucuna dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Öğrencilerin okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akran öğretimi yönteminden yararlanılabilir.
- Akran öğretimi uygulamaları tekdüze yapılmamalı mutlaka zenginleştirmeye ya da farklılaştırmaya gidilmelidir. Özellikle oyunlaştırma kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Benzer bir çalışma, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı deneysel yöntemlerle yapılabilir. Böylece akran öğretiminin okuma güçlüğü'nü gidermedeki etkisi istatistiki olarak test edilebilir.
- Okuma güçlüğü yanında, yazma güçlüğü gibi farklı dil becerileri alanlarında da akran öğretiminin uygulandığı araştırmalar desenlenebilir.
- İlk ve orta öğretimde, farklı okul ve sınıf düzeylerinde aynı ve farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Akran öğretimi yönteminin öğrencilerin okuma ve derse karşı tutum ve motivasyonları üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ahioğlu, E. N. (2008). Kültürel - tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.

Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktepe, V., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126.

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H., ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Aladağ, M. (2005). *Bir Akran Danışmanlığı Programı Geliştirme ve Etkililiğini İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aladağ, M., ve Tezer, E. (2007). Akran Danışmanlığı Nedir? Ne Değildir?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 139-155.

Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

Arı, R. (2006). Gelişim ve öğrenme, testlerle desteklenmiş (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Arslan, D., ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duygusal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 1-18.

Aydın, A. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (7. baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.

Baştuğ, M., ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.

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.

Bilgiç, N., ve Günay, T. (2014). Ergenlerin sigara bırakma konusunda desteklenmesinde bir yöntem: akran eğitimi. *Türk Toraks Dergisi*, 15, 102-105.

Blanch, S., Duran D., Flores, M., and Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688.

Can, H. (2008). Özel öğrenme güçlüğü. *Bilim ve Aklın Yolunda Eğitim*, 101-102, 13-28.

Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 417-430.

Çankaya, İ., ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.

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.

Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.

Çeliktürk-Sezgin, Z., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 (2), 4-16.

Dağ, H., Dönmez, S., Şirin A., ve Kavlak, O. (2012). Akran eğitiminin üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık konusundaki bilgi düzeylerine etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(1), 10-17.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

Demirci, N., ve Şekercioğlu, A. G. (2009). Akran öğretimi yönteminin üniversite öğrencilerinin elektrostatik konusundaki başarılarına etkisi ve yönetime yönelik tutumları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(1), 240-256.

Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Demirel, Ö. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Duran, E., ve Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 633-655.

Duran, E., ve Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.

Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.

Egemen, A., Yılmaz, Ö., ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.

Ekiz, D., Erdoğan, T., ve Uzuner, F. G. (2011). 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. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.

Ernst, M., and Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55(1), 24-37.

Eryılmaz, H. (2004). *Akran öğretiminin lise öğrencilerinin fizik başarısına ve fizik dersine olan tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Falchikov, N., ve Blythman, M. (2002). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. New York: Routledge.

Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., and Meyers R. (2005). Peer-Mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 320-325.

Field, M., Burke, J., Lloyd, D., and McAllister, D. (2004). Peer-assisted learning in clinical examination. *The Lancet*, 363(9407), 490-491.

Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted. learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 34-43.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., and Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., and Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökçe-Sarıpınar, E., ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.

Guthrie, J. T., and Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Mili Eğitim Dergisi*, 191,7-23.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi modeller ve yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Güven, Y., ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 415-432.

Güvey-Aktay, E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A Guide to developmental and remedial methods*. (9th ed.). White Plains, NY: Longman.

Harris, T. L., and Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del.: International Reading Association.

Henning, J. M., Weidner, T. G., and Jones, J. (2006). Peer-Assisted Learning in The Athletic Training Clinical Setting. *Journal of Athletic Training*, 41(1), 102-108.

Hepler, S. I., and Hickman, J. (1982). “The book was okay. I love you”: Social aspects of response to literature. *Theory into Practice*, 21, 278-283.

Hobsbaum, A., Peters, S., and Sylva, K. (1996). Scaffolding in reading recovery. *Oxford Review of Education*, 22(1), 17-35.

Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzun ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B., and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaçmaz, T., Türnüklü, A., ve Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 555-579.

Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Kaman, Ş., ve Şahin A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657.

Karadağ, Ö. (Editör). (2004). *Akran eğitimi-eğitici eğitimi rehberi*. Ankara: Semih Ofset.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Basım). Ankara: Nobel.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği, Web: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> adresinden 14 Haziran 2016'da alınmıştır.
- Katlav-Önal, Z. (2008). *Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemini kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1) 37-48.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2011, 5-7 Mayıs). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Sivas.
- Kırmızıtoprak, E. (2007). *Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kızıltepe (Avanoğlu), Z. (2012). *Öğretişim: Eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım*. (3. Baskı). Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Kocakulah, A., ve Savaş, E. (2013). Akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının bazı bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 46-77.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M., ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Köksal, K. (1999). *Okuma-yazmanın öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kuru-Gönen, S. İ. (2012). *Yansıtımlı karşılıklı akran eğitimi çalışması: İngilizce öğretmenliği programı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., and Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.

Mazlum, E. (2015). *Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mirzeoğlu, A. D., Munusturlar, S., ve Çelen, A. (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 184-202.

Mirzeoğlu, A. D., ve Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4), 16-33.

MEB (2016). Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden 14 Haziran 2016'da alınmıştır.

MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Türkçe Öğretim Programı. Ankara

NAEP (2008). [Reading framework for the 2009]. Web: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2009/2010458.pdf> adresinden 14 Haziran 2016'da alınmıştır.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *National Reading Panel*. Web: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> adresinden 14 Haziran 2016'da alınmıştır.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.

Öner-Koruklu, N. (2003). *Arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisi: Bir grup üniversite öğrencisi üzerinde çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39 (1-2), 227-236.

Özakbaş, E.E. (2007). Üreme Sağlığında Akran Eğitimi Web: http://halksagligi.med.ege.edu.tr/seminerler/2005-06/AkranEgitimi_EEO.pdf adresinden 5 Haziran 2016'da alınmıştır.

Özcebe, H., and Akın, L. (2003). Effects of peer education on reproductive health knowledge for adolescents living in rural areas of Turkey, *Journal of Adolescent Health*, 33, 217-218.

Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 32-38.

Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 109-119.

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-20.

Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 28-37.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.

Phillip, W., Darrell, W.C., and Craig, A.P. (1998). Effects of peer-mediated accountability on opportunities to respond and correct skill performance by elementary school children in physical education. *Journal of Behavioral Education*, 8(1), 103-114.

Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluency reader: Oral ve silent reading strategies for building fluency word recognition and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.

Razon N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.

Reutzell, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.

Robinson, D. R., Schofield, J. W., and Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and crossage tutoring in math: outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 327-362.

Sencar-Tokgöz, S. (2007). *Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, S. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Silman, F., ve Baysen, E. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Kaya. (Editör). *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, ss. 197-226.

Sidekli, S., ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.

Sidekli, S. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sidekli, S. (2010b). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.

Sidekli, S. (2014). Okuma ve öğretimi. M. Elkatmış (Editör). *Türkçe ilköğretim ve yazma öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Slavin, R. E. (2012) *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.

Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taştan, N., ve U. Öner. (2008). Akran arabuluculuğu eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akran arabuluculuğu becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 160-168.

Taylı, A. (2006). *Akran yardımcılığı aracılığıyla kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taylı, A. (2008). Okullarda akran temelli uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 31-49.

Taylı, A. (2010). Okullarda akran temelli uygulamaların uygulanma süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 8-26.

Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

TDK (2016). Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts

Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 42-67.

Tuna, A. (2002). *Üniversite öğrencilerinin kendi kendine meme muayenesi öğrenmelerinde akran eğitimi modelinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tuncer, A. T., ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığıyla öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.

Türk, F., ve Türnüklü, A. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 55-68.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D., and Gürler, H. (2010). Effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Training in a Turkish High School. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20 (1), 69-80.

Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.

Ünver, V., ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Eserin orijinali 1934'de yayımlandı).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Witzel, B. S., and Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(2), 88-96.

Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.

Yalçınkaya, T., ve Çağlak, S. (1998). Oyun ve oyuncakların hareket gelişime katkıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 319-326.

- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yangın, S., ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Yardım, H. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık, ss. 49-73.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, K., Turan, S., ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: farklı bir dil ve sosyokültürel kontekste etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008) . Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 19-41.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.
- Zutell, J., and Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

Ek-1 Araştırma İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604-E.11665920
Konu: Tez (Mustafa Türkmenoğlu)

13/11/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Niğde Üniversitesi'nin 02/10/2015 tarih ve 69972237-302.08.01-E.1554 sayılı yazısı.

Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 143521014 numaralı öğrencisi Mustafa Türkmenoğlu 'nun Yrd. Doç. Dr. Muhammet Baştuğ 'un danışmanlığında "Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akran Öğretimi Yönteminin Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Pozantı [REDACTED] İlkokulunda projenin uygulanması ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu"nun 11/11/2015 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı Pozantı ilçesi [REDACTED] ilkokulunda "Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akran Öğretimi Yönteminin Etkisi" adlı tez çalışmasını 2015-2016 eğitim-öğretim tarihleri arasında eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden çalışmanın yapılması ayrıca yapılan çalışma sonucunda oluşturulacak raporun il ve ilçe milli eğitim müdürlüğüne gönderilmesi, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan AKPINAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/11/2015

Mustafa AYDIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Elektronik Ağ : <http://adana.meb.gov.tr>

E-posta: arge01@meb.gov.tr

Adres : Döşeme Mahallesi Mücahitler Caddesi Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan / Adana

Tel: (0 322) 458 83 71 - 1666

Faks: (0 322) 458 83 71

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6583-96ea-3d19-a746-9d6b kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Öğrenci Onay Formu

Öğrenci Onay Formu

Niğde Üniversitesi

Araştırmanın Başlığı: Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akran Öğretimi Yönteminin Etkisi

Araştırmacı: Mustafa TÜRK MENOĞLU, mturkm@hotmail.com, (0541) 6737759

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, mbastug@nigde.edu.tr , 03882254380

Sevgili öğrenci;

Bu araştırma ile sizin okuma ve okumaya ilişkin diğer becerilerinizin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada yer alıp almamak sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte çalışmada yer almanız için aileniz veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama yapılmayacaktır.

Çalışmaya katıldığımız takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmayı bırakabilir ve istediğiniz herhangi bir soruya cevap vermeyebilirsiniz.

Çalışma boyunca elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Yapılacak bu çalışmalar hakkında ailenize gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmanın herhangi bir yerinde aklınıza bir soru geldiğinde sormaktan çekinmeyin.

Eğer bu çalışmaya katılma konusunda ailenizle birlikte aynı istekliliği gösteriyorsanız lütfen aşağıda sizinle ilgili boş bırakılan yerleri doldurarak imzalayınız.

Adı

[Redacted]

Soyadı

[Redacted]

İmza

[Handwritten Signature]

Tarih

05.10.2015

Ek-3 Veli Onay Formu

Veli Onay Formu

Niğde Üniversitesi

Araştırmanın Başlığı: Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akran Öğretimi Yönteminin Etkisi

Araştırmacı: Mustafa TÜRK MENOĞLU, mturkm@hotmail.com , (0541) 6737759

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, mbastug@nigde.edu.tr , 03882254380

Sayın Veli;

Bu araştırma ile çocuğunuzun okuma ve okumaya ilişkin diğer becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada sizin ve çocuğunuzun yer alıp almaması sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte sizin ve çocuğunuzun çalışmada yer alması için araştırmacı/öğretmeni tarafından herhangi bir zorlama yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili sormak istediğiniz bilgileri araştırmacı/öğretmeni tarafından edinebilirsiniz. Çocuğunuz ve siz çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmayı bırakabilir ve istediğiniz herhangi bir soruya cevap vermeyebilirsiniz. Bundan dolayı bu araştırmada katılımcı olarak sizin ve çocuğunuzun yardımlarını bekliyoruz.

Çalışmalar sırasında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından çalışma metinleri, gözlem ve görüşme formları, kamera ve ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Bu araçların kullanılmasındaki amaç sürecin işleyişiyle ilgili hiç bir noktayı gözden kaçırmamaktır. Elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, siz ve çocuğunuz dışında hiç kimseye gösterilmeyecektir. Araştırma süresince ve araştırmanın bitiminde çocuğunuzun ve sizin kimliğinizi açıklayıcı bilgilere kesinlikle yer verilmeyecektir.

Ad

Soyadı

İmza

Tarih

05.10.2015

Ek-4 Çalışma Metinleri

Haftalar	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin	Şiir
1. Hafta	Tenis Turnuvası	Uzayda Dünya	Uyku
2. Hafta	İlk Rüya	Kutu Kutu Pense	Küçük Ağaç
3. Hafta	Çocuklardan Zarar Gelmez	Nasrettin Hoca'nın Köyünde	Türkiye
4. Hafta	İki Kardeş	Masalların Dünyası	Anadolu'muz
5. Hafta	Yağmur Gözlü Çocuk	Türkiye Büyük Millet Meclisinin Açılışı	Kedi
6. Hafta	Çocuğun Düzelttiği Minare	Kitaplarla Gelen Dostluk	Sağlık ve Temizlik
7. Hafta	Sığırtmaç Mustafa	Cumhuriyetin İlanı	Doğa Ölüyor
8. Hafta	Çirkin Ördek Yavrusu	Bal Arıları	Masal Ağacı
9. Hafta	Tarladaki Hazine	Tutumlu Olmanın Önemi	Kuyruklu Yıldız ve Sincap
10. Hafta	Yarışmacı Martı	Mustafa Kemal'in Çocukluğu	Ailemiz
11. Hafta	Uyuyan Güzel	Anadolu'm	Kirpicik
12. Hafta	Asil Ruhlar	Karalama Oyunu	Eskiye Masallar
13. Hafta	Küçük Kaya Balıkları	Spor ve Yararları	Çiftçiler
14. Hafta	Kralın Altın Saçlı Kızı	Sağlık ve Sosyal Güvenlik	Güzel Türkçe'm
15. Hafta	Birliğin Önemi	Erguvan	Taşitlar

Not: Çalışma metinleri; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında Türkçe ders kitabı olarak okutulan 1. sınıf Yıldırım Yayınları, 2. sınıf Gizem Yayıncılık, 3. sınıf Özgün Yayınları ve 4. sınıf Engin Yayınları Türkçe ders kitabından seçilmiş metinlerdir.

Ek-5 Ön ve Son Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Öyküleyici)

ÇATLAK KOVA

Bir zamanlar Hindistan'da bir sucu yaşamış. Kentin hemen yakınındaki kaynaktan zengin insanların evlerine su taşımış. Bir sopanın iki ucuna taktığı kovalarını suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu tutarmış. Sucunun kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar yarısına inermiş kova. Anlayacağınız, her seferinde sucu, iki kova değil de bir buçuk kova su getirirmiş.

Sucunun bir şikâyeti yokmuş ama kovalar hiç memnun değilmiş bu durumdan.

Su sızdırmayan kova durmadan gururlanmış:

‘Ben olmasam sahibimiz ne yapar?’ dermiş.

‘Şu çatlak kovaya kalsa, herhalde sahibimiz aç kalır.’

Çatlak kova ise kendini suçlamış. Nihayet bir gün sahibine: ‘İşinize yaramadığım halde beni neden çöpe atmıyorsunuz?’ diye sormuş.

Sucunun dudaklarından hafif bir gülümseme belirmiş. Çatlak kovaya bakıp:

‘İşe yaramadığımı mı düşünüyorsun? Su taşıdığımız yola hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark etmedin mi? Döktüğün sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece rengârenk çiçekler ve yeşillikler fişkırdı yolun kenarından. Her gün bu çiçeklerden demet demet toplayıp sevdiklerime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben mutlu oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin çatlak olman, diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime.’

Mehmet VURAL

Anlama soruları

1. Sucu nerede yaşamaktadır? (2 puan)
2. Sucu kimlere su taşımaktadır? (2 puan)
3. Çatlak kova kendisi hakkında ne düşünmektedir? (2 puan)
4. Kovanın çatlak olmasının sonuçları ne olmuştur? Açıklayınız. (3 puan)
5. Yaşadığımız yeri güzelleştirmek için neler yapılabilir? Açıklayınız. (3 puan)

Ek-6 Ön ve Son Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Bilgilendirici)

İZCİLİK

İzcilik, çocukları ve gençleri topluma yararlı, insanları seven, onlara yardım eden, doğayı ve çevreyi koruyan, iyi birer insan olarak yetiştirme sanatıdır.

Yedi yaş ve daha üzeri çocuklar için çok güzel ve yararlı bir faaliyettir. İzcilikte, on bir yaşa kadar olan izci grubuna küçük izci, on iki-on beş yaş grubuna izci, on altı-yirmi yaş grubuna ergin izci adı verilir. İzci ömür boyu izcilik özelliklerini taşır.

İzciler obalar sayesinde, grup içinde yaşamayı, hareket etmeyi ve kendilerini eğitmeyi öğrenirler. Programları açık hava etkinliklerine yer verecek şekilde hazırlanır.

İzciler böylece sorumluluğu, paylaşmayı ve arkadaşlarıyla birlikte yaşamayı öğrenirler.

İzciliğin sloganı “her gün en az bir iyilik” yapmaktır. Bu slogan izcinin yardım etme arzusunu ve yeteneğini gösterir. İzciler bitki ve hayvanları sever ve korur. Büyüklerinin sözünü dinler, küçüklerini sever ve korur. İzciler, milletine, ailesine ve arkadaşlarına sevgi ile bağlıdırlar.

Yürüyüşe çıkmaktan, yüzmekten, arkadaşlarınızla birlikte kamp yapmaktan hoşlanıyorsanız izcilik tam size göre bir etkinliktir.

Ormanda sessizce yürümeyi, görünmeden hayvanları izlemeyi, kuşların ötüşlerini dinlemeyi ve bir çadırda uyumayı eğlenceli buluyorsanız izci olunuz.

Anlama soruları

1. İzci gruplarının adları nelerdir? (2 puan)
2. İzciliğin sloganı nedir? (2 puan)
3. Kimler izci olabilir? (2 puan)
4. İzcilerin özellikleri nelerdir? Açıklayınız. (3 puan)
5. İzcilik toplumumuza ne kazandırır? Açıklayınız. (3 puan)

Ek-7 Ön ve Son Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Şiir)

ÇİFTÇİ AMCA

Özen ile işleyip
Ekip biçer tarlayı,
Yetiştirir her türlü
Arpa, yulaf, buğdayı.

Yaz-kış demez çalışır
Üretir iyisini,
Hasat güzel olunca
Gör onun sevincini.

Yediğimiz ekmekte
Bil ki onun hakkı var,
Nasır tutmuş ellere
Teşekkürler, saygılar.

Atila ÇAKIROĞLU

Anlama soruları

1. Çiftçi Amca tarlayı nasıl işliyor? (2 puan)
2. Çiftçi Amca neler yetiştiriyor? (2 puan)
3. Yediğimiz ekmekte kimin hakkı vardır? (2 puan)
4. Çiftçi Amca hasat güzel olunca niçin seviniyor? Açıklayınız. (3 puan)
5. Kimin elleri, niçin nasır tutmuş? Açıklayınız. (3 puan)

Ek-8 Ara Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Öyküleyici)

TİLKİ İLE ÜZÜMLER

Bir akşam üzeri tilki güneşleniyormuş. “Acaba akşam yemeğinde ne yesem?” diye düşünüyormuş. Birden aklına gelmiş:

“Buldu!” diye sevinmiş. “Geçen akşam bir asmanın üstünde üzümler görmüştüm. Hemen hemen olgunlaşmışlardı. Gidip bakayım, olmuşlarsa bir salkım koparayım.” demiş.

Koşarak asmaların bulunduğu bahçeye gitmiş. Bahçe yüksek duvarlarla çevriliymiş. Üzümler duvarın üstünden sarkıyormuş. Bakmış, üzümler sarı sarı salkımlar üzerinde duruyor.

“Haklıymışım, üzümler tam yenecek hale gelmiş.” diye mırıldanmış. “Hayatımda bu kadar iri üzümler görmemişim.”

“Kimsecikler var mı yok mu?” diye çevresine bakınmış. Kimseyi göremeyince en büyük salkıma doğru sıçramış. Ama bir türlü salkımı tutamamış. Birkaç kez daha sıçramış, gene olmamış.

Tilkinin kafası iyiden iyiye bozulmuş. Üzümleri almayı iyice kafasına koymuş. Derin bir nefes alarak bir kere daha sıçramış. Gene yetişememiş. Sonunda ulaşamayacağını anlamış. Hayal kırıklığına uğramış ama hiç bozuntuya vermemiş.

“Üzümler zaten olmamıştı.” diyerek evinin yolunu tutmuş.

Bu masal bize, “Kedi uzanamadığı ciğere ‘pis’ der.” atasözünü hatırlatıyor, öyle değil mi?

Ezop Masalları

Anlama soruları

1. Tilki güneşlenirken ne düşünüyormuş? (2 puan)
2. Üzümler neredeymiş? (2 puan)
3. Tilki üzümlere ulaşmak için neler yapmış? (2 puan)
4. Siz tilkinin yerinde olsaydınız üzümlere ulaşmak için neler yapardınız? Açıklayınız. (3 puan)
5. “Kedi uzanamadığı ciğere ‘pis’ der.” sözüyle aslında bize ne anlatılmak isteniyor? Açıklayınız. (3 puan)

Ek-9 Ara Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Bilgilendirici)

İLK HAVA ŞEHİDİMİZ

İlk havacılarımızdan olan Binbaşı Fazıl Bey, son derece yurtsever, olağanüstü cesur, mesleğine âşık ve bilgili bir havacıydı. Birinci Dünya Savaşı'nın son günlerinde İstanbul üzerine gelen beş İngiliz uçağı ile tek başına savaşması onu milli kahraman yapmıştı. Fazıl Bey bu saldırıda bir düşman uçağını hasara uğratmış, kendisi de ağır şekilde yaralanmıştı. Buna rağmen, benzini tükenen uçağını alana indirmeye başarmıştı. Kurtuluş Savaşı başında o da birçok arkadaşı ile Anadolu'ya kaçmıştı. Savaş boyunca Uçak Bölümü Komutanı olarak hizmet görmüş, 5 Eylül 1922 günü de binbaşılığa yükselmişti.

21 Ocak 1923'te Binbaşı Fazıl, öğrencisi Deniz Astsubayı Emin ile havalanmıştı. Motor üst üste arıza yaptı. Binbaşı Fazıl alana inmek için dönmek istedi. Fakat, hızı azalan ve yerden sadece 35 metre yükseklikte olan uçak, bu dönüş dayanamadı, yere çakıldı. Öğrencisi Astsubay Emin hemen şehit oldu. Beyin kanaması geçiren Binbaşı Fazıl da hastaneye kaldırıldıktan altı gün sonra, yani 27 Ocak'ta şehit oldu. Bu gün, Hava Şehitlerini Anma Günü olarak kabul edildi. Bu anma günü yıllarca devam etti. Daha sonra, ocak ayında havaların genellikle kötü olması, bu yüzden törenlere gerektiği kadar kalabalığın katılmaması göz önünde bulundurularak Hava Şehitlerini Anma Günü 15 Mayıs'a alındı.

Artık her 15 Mayıs günü, yurt için görevlerini başarıya uğrunda canlarını esirgemeyen havacılarımızı saygı ile anıyoruz. Türk Hava Kuvvetlerinde görev almış olanlara sağlık ve başarılar diliyoruz.

Doğan Kardeşler Dergisi'nden

Anlama soruları

1. Binbaşı Fazıl Bey nasıl bir havacıydı? (2 puan)
2. Binbaşı Fazıl Bey ne zaman şehit oluyor? (2 puan)
3. Hava Şehitlerini Anma günü niçin 15 Mayıs tarihine alınıyor? (2 puan)
4. Binbaşı Fazıl Bey'i milli kahraman yapan özellikler nelerdir? Açıklayınız. (3 puan)
5. Binbaşı Fazıl Bey'in uçağının düşmemesi için neler yapılması gerekirdi? Açıklayınız. (3 puan)

Ek-10 Ara Değerlendirme Metni ve Anlama Soruları (Şiir)

TASARRUF NE GÜZELDİR

Haydi koş, bir, iki, üç...
Gereksiz yanan ampuller,
İsraf etmeyin enerjiyi diyor,
Onu yeniden sağlamak güç...

Bak, musluk ağlıyor,
Tamir et beni diyor.
Ah, çöp kutusundaki bayat ekmekler,
Fırında kalsaydım diyor.

Kış geldi yine, pencereler,
Elden geçmeli bir bir.
Gereksiz ısı kaybı nedir?
Anlattı öğretmenimiz teker teker.

Öner KEMAL

Anlama soruları

1. Şiirde konuşan varlıklar hangileridir? (2 puan)
2. Şiire göre tamir edilmesi gereken nedir? (2 puan)
3. Şiirde gereksiz yanan ampuller bize ne söylüyor? (2 puan)
4. Şiirde musluğun ağlaması ne anlama geliyor? Açıklayınız. (3 puan)
5. Kış gelince ne yapmak gerekiyor? Nedenleriyle birlikte açıklayınız. (3 puan)

Ek-11 Yanlış Analizi Envanteri

Yanlış Okunan Kelime Sayısı

Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu, Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M E T İ N L E R D E K İ	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	K E L İ M E	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
		116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
121-125		99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	
126-130		99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
131-135		99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
136-140		99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
141-145		99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
146-150		99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	
151-155		99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	
S A Y I S I	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	
	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	
	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	
	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	

Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

Okuma Düzeyi	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Ek-12 Prozodik Okuma Ölçeği

	Beklenen Davranış	0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak)					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir)					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır)					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır)					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır)					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır; uyumludur; dinleyiciyi yormaz)					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir)					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır)					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir)					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

Ek-13 Öğrenci Görüşme Soruları

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Kelime kumbarası oyununu arkadaşınla oynadığında neler hissediyorsun? Neden?
2. Yaptığınız okuma çalışması sonucunda daha iyi okuyor olduğuna düşünüyor musun? Okuma becerilerinde ne gibi değişiklikler oldu?
3. Okuma çalışması sonrasında aileden veya arkadaş çevrenden okumana yönelik görüş bildirenler oldu mu? Neler söyledi? Neler hissettin?
4. Herhangi bir metni tek başına veya arkadaşınla okurken neler hissettin? Neden?

Öğrenen akran grubu soruları

1. Arkadaşınla birlikte okuma yaparken zorlandığın kelimelere arkadaşın yardımcı olduğunda ne hissediyorsun? Neden?
2. Metni okuduktan sonra arkadaşın yanlışlarını gösterdiğinde ne hissediyorsun? Neden?
3. Metni daha az hatayla okuduğunda ne hissediyorsun? Neden?
4. Yaptığınız okuma çalışması sonucunda arkadaşlarının okuma becerilerinde ne gibi değişiklikler oldu? Örneklerle açıklar mısın?
5. Okuman hatasız olmaya başladığında buna benzer bir okuma çalışmasında sen de arkadaşlarına metni okutmakta yardımcı olmak ister misin? Neden?

Öğreten akran grubu soruları

1. Metni okuduktan sonra arkadaşına yanlışlarını gösterdiğinde neler hissediyorsun? Neden?
2. Arkadaşın metni daha az hatayla okuduğunda neler hissediyorsun? Neden?
3. Tekrar böyle bir okuma çalışması olsa başka arkadaşlarına da yardımcı olmak ister miydin? Neden?
4. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ek-14 Veli Görüşme Soruları

Veli Görüşme Soruları

1. Çocukların evdeki okuma çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu çalışmanın çocuklarınızın okuma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl? Örnekler veriniz.
3. Gözlemlerinize göre çocuklarınızın arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya katılım isteğini nasıl görüyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı :Mustafa TÜRKMENOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi :Ceyhan, 1989
Medeni Hali :Evli, 1 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri :mturkm@hotmail.com
0541 673 7759 (GSM)



EĞİTİM

2003 – 2006 Adana 75. Yıl Lisesi
2006 – 2010 Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği
2014 – 2016 Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2010-2013 Adana, Pozantı; Yeni Akça İlköğretim Okulu
2013-2015 Adana, Pozantı; Kamışlı Fatih İlkokulu
2015-..... Adana, Pozantı; [REDACTED] İlkokulu

YABANCI DİL

İngilizce