



**T.C.**  
**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN DİYALOJİK  
OKUMA STRATEJİLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM  
ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Neslihan TAŞTEKİN**  
**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ**  
**ANA BİLİM DALI**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR**

**Eylül-2022**  
**KIRIKKALE**



T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN DİYALÖJİK  
OKUMA STRATEJİLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM  
ARAŞTIRMASI  
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Neslihan TAŞTEKİN  
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ  
ANA BİLİM DALI

Danışman  
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

**KIRIKKALE-2022**  
**KABUL-ONAY**

Neslihan TAŞTEKİN tarafından hazırlanan “İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN DİYALÖJİK OKUMA STRATEJİLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” adlı tez çalışması, aşağıda belirtilen jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın Üniversitesi

İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 09/09/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

# ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Tez içerisinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabul ettiğimi beyan ederim.

Neslihan TAŞTEKİN

09.09.2022

# TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam boyunca tecrübesi, bilgi ve düşünceleriyle bana ışık olan, bilimsel yaklaşımlarıyla yetişmemde emeği bulunan, beni cesaretlendiren, olumlu yaklaşımlarıyla motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, günün her saati desteğini esirgemeyen, her türlü sorunumu ve sevincimi paylaşabildiğim, birlikte çalıőmaktan gurur ve mutluluk duyduğum çok değerli Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR hocama sonsuz sevgi, saygı ve Őükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve görgülerinden faydalandığım ve desteğini üzerimden çekmeyen sayın Prof. Dr. Hakan DÜNDAR, Prof. Dr. Veli TOPTAŐ ve Doç. Dr. Mehmet KATRANCI hocalarıma, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca emekleriyle destek olan tüm hocalarıma, eğitim öğretim hayatımın ilk gününden bugüne kadar üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime de teşekkürlerimi borç bilirim.

Beni yetiőtirip bugünlere getiren, eğitim hayatım boyunca hep destek olan, kendimi geliőtirmemde büyük katkısı bulunan canım annem Nazife ÖZCAN'a ve kardeőlerime teşekkür ederim. Yüksek lisansa baőladıđım ilk günden bu yana bana her türlü kolaylığı sağlayan, tüm çalıőmamda bana gösterdiği sabır, inanç ve uzmanlık bilgisiyle destek olan, sevgili eőim Cüneyt TAŞTEKİN'e ve tez yazım sürecinde varlığıyla bana güç veren kızım Asel'e çok teşekkür ederim.

Neslihan TAŞTEKİN

Eylül, 2022

## ÖZET

### İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN DİYALÖJİK OKUMA STRATEJİLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Eylül 2022, 99 sayfa

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejisi ile geliştirilmesi; bu kapsamda okuma hızları, prozodik okuma yeterlikleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya’da gerçekleştirilen araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. 19 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Uzman Görüş Formu, Kişisel Bilgiler Formu, Yanlış Analiz Envanteri, Okuduğunu Anlama Testi, Prozodik Okuma Ölçeği ve Okuma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırmada, diyalojik okuma etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesinde bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile uygulama sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasından 7 öğrencinin diyalojik okuma etkinliklerinden önce okuduğunu anlama yönünden endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yanlış okuma, tekrarlama, atlayıp geçme ve ekleme gibi okuma hatalarını belirgin düzeyde sergiledikleri anlaşılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre diyalojik okuma etkinliklerine katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuma tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen önerilerden bazıları şunlardır: Araştırmada hikâye edici metinlerin yer aldığı resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda öğrenci düzeyine uygun çizgi roman veya karikatürler ile diyalojik okuma etkinlikleri yapılarak ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Okuduğunu anlama, okuma tutumu, diyalojik okuma, prozodi

# ABSTRACT

## DEVELOPING THE READING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DIALOGICAL READING STRATEGIES: AN ACTION RESEARCH

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Primary Education, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Assoc. Prof. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

September 2022, 99 page

In this research, it was aimed to improve the reading skills of third grade primary school students with the dialogic reading strategy; In this context, it is aimed to examine reading speeds, prosodic reading competencies, reading comprehension skills and reading attitudes. In the 2021-2022 academic year, the research action research method was used in Konya. Expert Opinion Form on Children's Picture Books, Personal Information Form, Incorrect Analysis Inventory, Reading Comprehension Test, Prosodic Reading Scale, and Reading Attitude Scale were used in the study in which 19 third-year primary school students participated. A computer aided statistical program was used in the analysis of the data. In the study, after the application of dialogical reading activities, it was observed that there was no significant change in students' reading comprehension skill levels. It was found that there was a significant difference between the correct number of words they read in a minute before the application and the number of words they read in one minute after the application. Among the students participating in the study, 7 students were at the level of concern in terms of reading comprehension before the dialogical reading activities. It was understood that the majority of these students exhibited reading errors such as false reading, repetition, jumping and adding. After the application, it was observed that the students' prozodic reading skills developed. According to the results of the study, it was understood that there was no significant difference between the pre -application attitudes of the primary school third grade students participating in dialogical reading activities. Some of the suggestions developed in the light of the results are as follows: In the research, illustrated children's books containing storyteller texts were used. In different studies, applications can be made to improve the fluent reading and understanding skills of primary school students by making dialogical reading activities with comics or cartoons appropriate to the student level.

**Keywords:** Reading comprehension, reading attitude, dialogic reading, prosody



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER DİZİNİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	<b>1</b>
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	<b>3</b>
1.2.1. Problem Cümlesi .....	<b>4</b>
1.2.2. Alt Problemler .....	<b>4</b>
1.3. Varsayımlar .....	<b>4</b>
1.4. Sınırlılıklar .....	<b>5</b>
1.5. Tanımlar .....	<b>5</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>6</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>6</b>
2.1. Okuma .....	<b>6</b>
2.2. Okuduğunu Anlama .....	<b>8</b>
2.3. Akıcı Okuma .....	<b>12</b>
2.3.1. Doğru Okuma .....	<b>14</b>
2.3.2. Okuma Hızı .....	<b>15</b>
2.3.3. Prozodi .....	<b>16</b>
2.4. Diyalojik Okuma .....	<b>17</b>
2.4.1 Diyalojik Okuma Stratejisinin Uygulanma Adımları .....	<b>21</b>
2.5. İlgili Araştırmalar .....	<b>24</b>
2.5.1. Ulusal Araştırmalar .....	<b>24</b>
2.5.2. Uluslararası Araştırmalar .....	<b>27</b>
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>29</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>29</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	<b>29</b>
3.2. Çalışma Grubu .....	<b>32</b>
3.3. Veri Toplama Araçları .....	<b>33</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	<b>33</b>
3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	<b>33</b>
3.3.3. Okuma Prozodi Rubriği .....	<b>34</b>
3.3.4. Okuduğunu Anlama Testi .....	<b>35</b>
3.3.5. Yanlış Analiz Envanteri .....	<b>35</b>
3.4. Araştırmanın Eylem Planı ve Verilerin Toplama Süreci .....	<b>37</b>
3.4.1. Diyalojik Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Seçilmesi ve Özellikleri .....	<b>38</b>
3.4.2. Diyalojik Okuma Etkinliklerinin Hazırlanması .....	<b>39</b>
3.4.3. Diyalojik Okuma Etkinliklerinin Uygulanması .....	<b>41</b>
3.5. Verilerin Analizi .....	<b>48</b>
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>49</b>
<b>BULGULAR ve YORUM</b> .....	<b>49</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızları İlgili Bulgular .....	<b>49</b>
4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerileri İlgili Bulgular .....	<b>51</b>

4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri İlgili Bulgular.....	51
4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Tutumları İlgili Bulgular.....	54
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>55</b>
<b>SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>55</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	55
5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodik Okuma Yeterlikleri ile İlgili Sonuçlar.....	55
5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Sonuçlar.....	57
5.1.3. Öğrencilerin Okuma Tutumları ile İlgili Sonuçlar.....	59
5.2.Öneriler.....	61
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>62</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>72</b>
<b>ÖZGEÇMİş.....</b>	<b>84</b>



## TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 3.1.Eylem araştırması ve diğer araştırma yöntemlerinin benzer ve farklı.... yönleri	30
Tablo 3.2. Okuma Prozodi Rubriğinden Örnek Bir Madde.....	35
Tablo 3.3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri .....	36
Tablo 3.4. Diyalojik Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları..	39
Tablo 3.5. Diyalojik Okuma Etkinlikleri Uygulama Planı.....	42
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bir Dakikada Okudukları Kelime... Sayısının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle Karşılaştırılması	49
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bir Dakikada Okudukları Doğru.... Kelime Sayısının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle Karşılaştırılması	50
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerilerinin..... Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle Karşılaştırılması	51
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin... Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle Karşılaştırılması	52
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yanlış Analiz Envanterine Göre..... Anlama Yüzdelik Değerlerinin Bağımlı Grup Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle Karşılaştırılması	52
Tablo 4.6.Yanlış Analiz Envanterine Göre Öğrencilerin Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Yüzdeleri	53
Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumlarının Wilcoxon..... işaretili sıralar testi ile Karşılaştırılması	54

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Diyalojik Okuma Teknikleri.....	20
Şekil 3.1. Eylem Araştırmasında İzlenen Yol.....	31
Şekil 3.2. Araştırma Deseni ve Akış Şeması.....	32



## GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Bir Madde Örneği.....	34
--	----



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar başlıkları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okuma insan hayatını geliştiren ve değiştiren önemli bir dil becerisidir. Gerek sosyolojik gerek psikolojik çerçevede insanın kendi öğrenme dünyasını kurgulamasını sağlayan bu beceri en temel bilgi kazanma yollarından da biridir. Okumanın insana kattığı diğer kıymetli bir kazanım da onun düşünce dünyasını inşa etmesidir. Teknolojik gelişmelerin sağladığı zengin öğrenme deneyimleri okumanın değerini zayıflatamamıştır. Temel dil becerilerinden biri olarak okuma, insanoğluna toplumsal hayatta etkileşim kazandıran bir güce sahiptir. Dünyayı anlayabilmek, yeniliklere uyum sağlayıp bilgiyi dönüştürebilmek için okumaya ve okuduğunu anlamaya ihtiyaç vardır (Katrancı, 2015, s.50). Okuma, ilkokul çağının ilk yıllarında kazanılan, gelişen ve tüm yaşam boyunca kullanılan bir beceri; aynı zamanda zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (Korkmaz, 2008). Anlama ve okuma, beraber düşünülmelidir. Anlama olmadan yapılan okuma eylemi, harflerin seslendirilmesinden başka bir şey değildir. Okuduğunu anlama, okuma başarısının en önemli göstergelerinden biridir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014). Okuma, bir yönüyle vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır. Öğrenciler, tüm derslerde metinlerle karşılaşmakta ve ders içeriklerini öğrenebilmek için okumaya ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okuldaki akademik başarısı okuma becerilerinden etkilenmektedir. Araştırmalar (Deniz, 2013; Göktaş, 2010; Karadayı Atalar, 2019; Kızgın, 2019; Obalı, 2009; Özçelik, 2011; Tepe, 2016; Yılmaz, 2011),

okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Yıldız (2013) akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun akademik başarıyı % 61 oranında açıkladığını belirtirken Kızıgın (2019), okuduğunu anlama puanı ve okuma motivasyonu puanı yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarılarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Şen (2015) ise öğrencilerin serbest zaman okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersinde gösterdikleri akademik başarıyı olumlu etkilediğini ve kitap okuma alışkanlığının akademik başarıyı yordadığını ifade etmektedir. Bu ve benzeri sonuçlar okuma ve anlama becerilerinin akademik becerilerle doğrudan ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Okuma akademik başarının dışında öğrencilerin sosyal hayatını da etkilemektedir (Sülükçü ve Altunkaya, 2018). Okulda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapmak, onların kişisel ve sosyal hayata hazırlanması bakımından önem taşımaktadır. Bundan dolayı okuma konulu ulusal ve uluslararası birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini konu edinen araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin farklı yaklaşım, strateji ve yöntemler kullanıldığında gelişim gösterdiği (Akyol, 2020; Aslan, 2021; Ay, 2021; Belet ve Yaşar, 2007; Bilaloğlu, 2019; Ceyhan, 2019; Doğan, 2022; Güçlüer, 2020; Gürer, 2021; Kanmaz, 2012; Kaya Tosun, 2018; Keleş, 2020; Kuşdemir, 2014; Maltepe ve Gültekin, 2017; Sönmez, 2017; Yıldırım, 2010; Yüzgeç, 2020) anlaşılmaktadır. Bunlar arasındaki pek çok araştırma ise (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Groling, Cohrdes, Richards, Schroder, 2020; İlhan ve Canbulat, 2021; Towson, Gallagher ve Bingham, 2016; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018) diyalojik okumanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Diyalojik okuma, küçük gruplar halindeki çocuklara çoklu okumalar ve kitaplar hakkında sohbetler içeren aynı zamanda belirli bir stratejik sorgulama ve yanıt vermeyi içeren ortak kitap okuma türüdür (Doyle ve Bramwell, 2006). Diyalojik okuma, bireyin kendi başına yaptığı sesli veya sessiz kitap okumadan farklı olarak çocuğun pasif okuyucu veya dinleyici olmadığı, okumaya yön verdiği, sesli okumalar sırasında soru sorup sorulara cevap verebildiği, kitapla ilgili düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşabildiği ve okumaya yön verdiği bir süreçtir. Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) diyalojik okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini artırdığını; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca (2017) okul öncesi eğitim döneminde diyalojik okuma programına dâhil olan çocukların birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız

sözcük sayısı, doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlamada akranlarına göre daha yüksek performans gösterdiğini belirtmişlerdir. Karadoğan (2020) ise diyalojik okumanın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini ve desteklediğini vurgulamıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma becerisi yeteri kadar gelişmediğinde ilerleyen dönemlerde bu öğrencilerin akademik zorluk yaşayabileceği düşünülmektedir. Bu döngünün kırılması okuma eğitimi ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarla mümkündür. Araştırma (Karadoğan, 2020; Kıroğlu ve Özdemir, 2017; Karabulut ve Turan, 2021; Tokgöz ve Işık, 2020; Tosun, 2018) sonuçları, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik birçok yöntem ve stratejinin kullanılabilirliğini göstermektedir. Bunların arasında yer alan diyalojik okuma stratejisinin, ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacak bir strateji olduğu düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları üzerinde diyalojik okuma stratejisinin katkısının olup olmadığını incelemektir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri, okuma becerilerinin gelişmesi sürecinde kritik bir süreci yaşamaktadırlar. Bu dönemde soyut düşünme özelliklerinin kazanılacağı döneme adım atma, kendini ve dünyayı tanıma, kelime ve kavram öğrenmenin hızlanması, okumaya yönelik duygusal yaklaşımın oluşumu, okuma materyallerinin tanınması gibi pek çok gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Ayrıca kitapla çocuk arasındaki etkileşimin de tüm bu işleyişte etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın en önemli yönü; ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıfa geçmeden önce akıcı okuma özelliklerini, okuma tutumunu ve resimli çocuk kitaplarına olan bakış açısını geliştirmeye yönelik diyalojik okuma stratejisinin kullanılıyor olmasıdır. Özellikle bir resimli çocuk kitabı ile farklı çalışmalar yapılması, öğrencilerin kitap üzerine grup olarak çalışmalar yapması, kitabın içeriği ile ilgili sohbetler yapılarak çocuklara kitaplarla ne tür çalışmalar yapabileceğini göstermesi bakımından da bu çalışmanın katılımcı öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, akıcı okumaya ilişkin özel bir zaman, özel seçilmiş bir strateji ve



araştırmaya has belirlenen resimli çocuk kitaplarının kullanılması sebebiyle de akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişiminde özel çalışmaların yapılması gerekliliğini vurgulaması bakımından da önem arz etmektedir.

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları diyalojik okuma stratejisi ile geliştirilebilir mi?” şeklinde ifade edilmiştir.

### **1.2.2. Alt Problemler**

1.Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin

- 1.1.Okuma hızı,
- 1.2.Prozodik okuma yeterlikleri
- 1.3. Okuduğunu anlama düzeyleri
- 1.4. Okuma tutumları

diyalojik okuma etkinliklerinden önce hangi düzeydedir?

2.Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin

- 2.1.Okuma hızı,
- 2.2.Prozodik okuma yeterlikleri
- 2.3. Okuduğunu anlama düzeyleri
- 2.4. Okuma tutumları

diyalojik okuma etkinliklerinden sonra hangi düzeydedir?

### **1.3. Varsayımlar**

1.Veri toplama sürecini etkileyebilecek karıştırıcı değişkenlerin kontrol altına alındığı varsayılmıştır.

2.Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

## 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
- 19 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi,
- Konya iline bağlı Kulu ilçesinde bulunan bir ilkokul,
- Diyalojik okuma stratejisi çerçevesinde hazırlanan etkinlikler,
- Uzman görüşlerine göre seçilen resimli çocuk kitapları ile sınırlıdır.

## 1.5. Tanımlar

**Okuma:** Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2019, s.33).

**Akıcı Okuma:** Okumanın belirli bir hızda, doğrulukta ve anlamı yansıtan bir seslendirmeye okumadır (Baştuğ, 2021, s.35)

**Prozodi:** Metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan, vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklama gibi özellikleri içeren dil bilimsel kavramdır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014, s.12).

**Diyalojik Okuma:** Çocukların hikâye dinleyicileri yerine hikâye anlatıcıları olmalarını sağlayan, tekrarlanan okumalar ve konuşmalar içeren bir yöntemdir (Doğan, 2019, s.29).

**Eylem Araştırması:** Öğretmenlerin, müdürlerin, okul danışmanlarının veya diğer paydaşların kendi okullarının işleyişi, okuldaki öğretim süreci ve öğrencilerin nasıl öğrendiği hakkında bilgi toplamak için öğretim-öğrenme ortamında yürüttükleri sistematik bir araştırmadır (Mills, 2007).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1.Okuma

İnsanlar yaşamının her sürecinde hayatı, dünyayı, insan ilişkilerini, yeryüzündeki varlık sebebini, geçmiş ve geleceği öğrenme ve anlama gayreti içindedir. Bu anlama gayretinin sebebi, insanın kendi varlığını dünyada ve yaşadığı toplum içinde belli bir kimlik ile konumlandırma isteğinden gelmektedir. İnsanoğlu doğumdan ölüncüye kadar olan süreçte istemli ya da istemsiz olarak okuma ve anlamlandırma çabası içindedir. Bebeklikten itibaren evde ve çevrede birçok yazılı ve görsel materyalle karşılaşan insanın dünyayı anlamlandırma çabası içinde önce görseller ve simgeler sonrasında pek çok yazılı materyal (kitap, grafik, fotoğraf, ekranlar, haritalar, işaret ve logolar) yer edinmeye başlamaktadır. Örneğin, 2-3 yaşındaki bir çocuk annesinin bir telefonu nasıl açtığını, bilgisayarın klavyesine dokunarak nasıl işlem yaptığını, televizyon kanallarını nasıl değiştirdiğini izler; izlediği davranışları taklit edebilir, tekrar ederek aynı davranışı öğrenebilir. Çocukların bu eylemleri de bir çeşit okumadır. Okuma bireyin doğuştan getirdiği bir beceri değildir fakat beyin fizyolojisinde okumayı öğrenmek için belirli bir alt yapıya sahiptir (Babacan, 2020). İnsan doğduğu andan itibaren çevreyle duyararak, görerek, dokunarak etkileşime geçer; bebeklik evresinden itibaren çevreyi tanımlar, isimlendirir; okul çağında ise formal olarak okuma ile karşılaşır, ilkökulda akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye devam eder. Yirmi birinci yüzyıla kadar adını, soyadını yazabilme veya basit metinleri okuyabilme okuryazarlık olarak kabul görmüş olsa da (Açan, 2015) zaman içinde basit ve temel okuma düzeyinin yeterli olmadığı kanaati hâkim hale gelmiştir. Okuduğunu anlayan, anladığını kullanabilen okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre

düzenlenmesi düşüncesi gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir (Kızıldaş, 2019). Teknolojinin hızla geliştiği ve küreselleşen dünyada eleştirel okuyabilen, okuduklarıyla hayatına yön verebilen, üretebilen, teknolojik okuryazarlığa ulaşmış bireylere ihtiyaç vardır.

Ulusal ve uluslararası alanda okuma üzerine çok fazla araştırma yapılmakta, bu araştırmalarda uzmanlar tarafından okuma farklı yönleriyle izah edilmeye çalışılmaktadır. Baştuğ'a (2012) göre okuma fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren; okuyucu, metin ve yazar arasındaki etkileşimi gerektiren, anlama amacını taşıyan bir eylemdir. Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olan (Korkmaz, 2008) okuma, gözlerin harfleri tanımasından da öte pek çok bileşene sahip bir süreci kapsamaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Tompkins'e (2016) göre okuma, metin, okuyucu ve okuma amacını birleştiren; kelime tanıma, ses bilgisi, akıcılık ve anlama gibi temel bileşenleri olan anlam oluşturma eylemidir. Akyol'a (2019) göre ise okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okumaya yönelik tüm bu açıklamalardan hareketle okumanın anlam yapılandırılmaya yönelik çok bileşenli bir beceri olduğu belirtilebilir. Okuma amacı olan bir eylemdir. Okuma kimi zaman kelime dağarcığı ve anlatım gücünü geliştirmek için yapılırken kimi zaman bilgi ve dil becerisi kazanmak için yapılabilir. Metindeki anlamı keşfetme, okuma gücünü ve estetik duyguları geliştirme, eleştirel düşünebilme okumanın amaçları arasında sayılabilir. İlk okuma yazma eğitimi tamamlayan öğrencilerden öncelikle akıcı okumaları, bilgi edinmek için okumayı kullanabilmeleri ve okuma miktarını artırarak bu becerilerini güçlendirmeleri beklenmektedir. Okuma etkili bir öğrenme yolu olduğu için ilkökul öğrencilerinin okuldaki akademik başarıları bu beceriden etkilenmektedir. Çünkü okul programlarının birçok dersinde okuma büyük bir alana sahiptir. Yapılan araştırmaların sonuçları (Deniz, 2013; Galik, 1999; Göktaş, 2010; Obalı, 2009; Özçelik, 2011; Paige, 2011; Şen, 2015; Tepe, 2016; Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2015) da bunu destekler niteliktedir.

Etkili bir okuma için belirli bir plan dâhilinde hareket etmek gerekir ki Akyol'a (2019) göre iyi okuyucu önce metne hızlıca göz gezdirerek materyalin türünü belirler ve okuma amacını oluşturur. Ardından ön bilgilerini devreye sokarak tahminler yürüten okuyucu, okuma sırasında akıcı okur, anlamayı kontrol eder,

gerekli gördüğü yerde dönüp tekrar okur. Anlaşılmayan durumlarda yardımcı stratejileri kullanan okuyucu, okumayı bitirdikten sonra metni özetler ve okuduğu metinle ilgili çıkarım ve değerlendirmeler yapabilir. Anderson ve Armbruster (2002) okumanın temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Okuma akıcı olmalıdır.
- ✓ Okuma stratejik olmalıdır.
- ✓ Okumaya yönelik motivasyon olmalıdır.
- ✓ Okuma yaşamın her döneminde gelişen bir beceridir.

Okuma iki bileşenden oluşur. Okuduğunu anlama ve akıcı okuma. Bu iki bileşen varsa okumadan söz edebiliriz. Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi öğrencinin okuduğunu anlamasına bağlıdır (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma becerisi, anlama becerisiyle birlikte gelişir ve bu becerinin gelişimi de okuyucunun farklı alanlardaki başarılarını destekler (Baştuğ, 2012). Akıcılık ise okunanın anlaşılması için önemlidir. Baştuğ'a (2021) göre akıcı okuma anlama için zorunluluktur. Bunun dışında akademik başarıyı, okuma tutumunu ve motivasyonunu etkilediği için kelime hazinesini geliştirdiği için önemli bir beceridir. Okuduğunu anlama ve akıcı okuma farklı başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

## **2.2.Okuduğunu Anlama**

Okuduğunu anlama, okurun zihnindeki bilgiler ile metinden anladıklarını kıyaslayıp yeni fikirler oluşturmasıdır (Akyol, 2005). İyi düzeydeki bir anlama, okuma etkinliğinin başarısıdır. Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgiler üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007). Okumanın tanımlarına bakıldığı zaman birçok tanımın okumanın bir anlam kurma süreci olduğu konusunda birleştiği görülmektedir. Ceyhan'a (2019) göre okuduğunu anlama, yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarma ve inşa etme sürecidir. Kuşdemir ve Katrancı'ya (2016) göre okuma bellekteki bilgileri sıralama işiyken anlama belleğe daha önce yüklenmiş her türlü bilgi ile metindeki bilginin birlikte kullanılmasıyla metni anlamı yapılandırma işidir. Kuşdemir (2014) okuduğunu anlamayı, okuma amacına göre temel anlama, sonuç çıkarmaya dayalı anlama ve eleştirel okuduğunu anlama olarak

üç başlık altında ele almaktadır. Bunları okuduğunu anlama becerisinin gelişim aşamaları olarak değerlendirmek de mümkündür. Sınıf düzeyi ve yaş ilerledikçe anlamanın seviyesi değişim göstermektedir. Tompkins'e (2016) göre anlama, okuyucudan ve metinden kaynaklı faktörlerden etkilenir. Okuyucudan kaynaklı faktörler, ön bilgi, kelime hazinesi, akıcılık, anlama stratejilerinin kullanımı, okuma becerisi ve motivasyon; metinden kaynaklı faktörler ise metin türü, yapısı ve metinle ilgili diğer özelliklerdir (bağlam, tutarlık, anlamı bütünlüğü). Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden ön bilgi ve kelime bilgisinin anlam kurmada kilit nokta olduğu belirtilebilir. Okuma sürecinde okuyucu karşılaştığı kelimeyi anlamlandırmak için ön bilgilerini kullanır. Kelime eksik veya yanlış anlamlandırılırsa cümlelerin, paragrafların ve giderek tüm metnin yanlış anlaşılmasına sebep olacaktır. Okuma hızının da anlamayı etkilediğini söylemek mümkündür. Akyol'a (2019) göre aşırı yavaş okuma, yetersiz anlamaya yol açtığı gibi çok hızlı okuma da anlama oranını düşürmektedir. Okuyucunun okumaya yönelik tutumu ve motivasyonu da anlama ile doğru orantılıdır. Şeflek Kovacıoğlu'nun (2006) araştırma sonucuna göre çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Birçok çalışmada da okuduğunu anlama ile motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Türkben, 2020; Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuduğunu anlamayı etkileyen ve anlama sürecine katkı sağlayan bir başka unsur ise metinlerdir. Metinlerin özellikleri, verdikleri mesajlar, yapıları okuma araştırmalarının temel konularından biri olmuştur. Metinlerde bulunması gereken özelliklerin yanında, türlerinin de öğretim açısından önemi bulunmaktadır. Çünkü farklı metin türleri farklı okumaları gerektirmektedir (Sulak, 2014). Metinler, hikâye edici, bilgilendirici ve elektronik metinler olarak gruplandırılabilir (Minskof, 2005). Destanlar, şiirler, gazete makaleleri, anı ve biyografiler, hikâyeler, gezi yazıları, masal ve romanlar, raporlar, senaryo olarak amaçlarına, yapılarına, edebi özelliklerine göre farklı adlar almaktadır. Akyol (1999) ilkökul öğrencilerini dikkate alarak ders kitaplarında bulunan metinleri, hikâyeler ve bilgilendirici metinler gruplandırmaktadır. Okuduğunu anlama gelişimi ve metin türleri arasındaki ilişkiyi tespit eden araştırmalar mevcuttur. Başaran ve Akyol (2009) ilkökul öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri tutum arasında anlamlı bir fark olmadığını fakat öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladığını

belirtmektedirler. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski'nin (2010) yaptığı araştırma, ilkokul öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici metni okuduklarından daha iyi anladıkları, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar okuduğunu anlamada metnin yordayıcı gücüne işaret etmektedir. Güneş'e (2009) göre okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmekte, hatta okuyucu metnin anlamının dışına da çıkabilmektedir. Okuyucunun bu işi bağımsız şekilde yapabilmesi için anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir. Okuduğunu anlama becerileri, öğretmenlerin aşamalı olarak öğretmesi ve geliştirmesi gereken karmaşık bir yapıya sahiptir. Anlama öğretiminin nasıl ve ne zaman yapılabileceği konusunda öğretmen karar sahibidir. Bu kararda, metnin yapısı ve anlama öğretiminin konusu arasındaki uyum önemlidir (Carnine, Silbert, Kame'enui, Tarver ve Jungjohann, 2006). Öğretimi yapacak öğretmenin öğretim stratejilerini uzmanlıkla kullanabiliyor olması ve zengin içerikli metinler tercih etmesi gerekir (Epçaçan, 2009). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirmek için anlama stratejileri kullanılabilir. Tompkins (2016) okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde listelemiştir:

- Ön bilgileri etkinleştirmek
- Bağlantı kurmak
- Metindeki önemli noktaları belirleme
- Çıkarımda bulunma
- Değerlendirme
- İzleme
- Tahmin
- Sorgulama
- Amaç belirleme
- Anlamayı kontrol etme ve düzeltme
- Özetleme
- Görselleştirme

Akyol (2019) okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası aşamalar olarak açıklamaktadır:

*1-Okuma öncesi*

- Göz gezdirme
- Okuma için amaç oluşturma
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- Tahminler yapma

*2-Okuma sırası*

- Akıcı okuma
- Anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejileri kullanma

*3-Okuma sonrası*

- Okunamı özetleme
- Okunamı değerlendirme

Türkiye’de farklı sınıf seviyelerinde yapılan ulusal araştırmaların sonuçları (Karatay, 2007; Yantır, 2011; Baydık, 2011; Karatay ve Okur, 2012; Aksoy, 2022) ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyinin iyi bir seviyede olmadığını göstermektedir. Örneğin Kartal ve Çağlar Özteke (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri Türkçe ders programındaki ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, özetleme, metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurmaya yönelik zihinsel becerilerin geliştirilmesi ile ilgili kazanımlara yeterli düzeyde ulaşamamıştır. Baştuğ ve Keskin’in (2012) ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama düzeylerini inceledikleri araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlenmemiş iken sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akıcı okuma ve anlama düzeylerine ilişkin puanların daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Okuma ve anlama becerilerindeki eksikliklerin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sorunların temelinde, çoğunlukla ilkokul yıllarında okuma eğitimindeki sıkıntılar yer almaktadır. Üstelik bu sorunlar, bazen ilkokuldan üniversiteye kadar devam edebilmektedir (Güneş, 1995). Ulusal ve uluslararası araştırmalar ilkokul öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde müdahale ve destek programlarının olumlu etkisini göstermektedir. Kocaarslan, Akyol ve Güneş’in (2017) yaptığı araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile zihinsel imaj oluşturma’nın açık uygulamalara dayalı öğretimi etkinlikleri yapılmıştır. 54 öğrencinin katıldığı yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırma sonunda deney grubunun okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutumlarında



olumlu gelişme olduğu belirlenmiştir. Ateş ve Akyol (2013) Türkçe dersi gözlemlerinden elde ettikleri bulgulara göre anlama öğretimi süreci ile ilgili şu tespitleri yapmışlardır: Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğretim veya rehberlikten ziyade soran-sorgulayan bir tutum içerisinde oldukları ve anlamı birlikte yapılandırma yerine bunu sordukları sorular aracılığıyla sadece okuyucudan bekledikleri anlaşılmaktadır. Anlam kurmaya yönelik uygulamalardan ziyade sürekli içeriği sorgulamaya ve alınan cevapları değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapıldığı, anlam kurma sürecinde gerekli öğretim ve rehberliği sağlanmadığı, sınıf içi çalışmaların sosyal yapılandırmacı bir anlayışla gerçekleştirilen dönüşümsel okuma ve metinler arası anlam kurma çalışmalarının oldukça gerisinde kaldığı anlaşılmaktadır. Okumada temel amaç ve okumanın varış noktası okuduğunu anlamadır (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlayan okuyucu metinde yazılanları kendi ön bilgileriyle değerlendirir ve yeni fikirler üretir. Yeni fikirler yeni ürünler ortaya koyar. Günümüz teknoloji çağına uyum sağlamak, gelişim ve ilerleme göstermek ve bu hayatın bir parçası olmak için her türlü üretim ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaçla daha da önemli hale gelen okuduğundan anlam çıkarma üzerinde durulması gereken bir beceridir.

### **2.3.Akıcı Okuma**

İlk olarak Edmund Burke Huey (1908) tarafından bahsedilen; LaBerge ve Samuel'in (1974) çalışmasıyla kuramsal temeli atılan akıcı okuma Amerika Ulusal Okuma Paneli'nde (National Reading Panel- NRP) büyük ilgi görmüştür (Akt: Baştuğ, 2012). Akıcı, kelime anlamı olarak kesintisiz demektir. Bu anlamdan hareketle akıcı okumada, duraklama olmaması ve seslendirmede anlaşılabilirlik gerekmektedir. Akıcılık, metni hızlı, doğru ve uygun ifade ile okumaktır (National Reading Panel, 2000). Akıcı okuma, yazılı materyalin uygun hız, doğruluk, prozodik, kolay, güzel okuma ve anlamı yansıtan bir seslendirmeye okumaktır (Baştuğ, 2012; Baştuğ, 2021, s.35). Bu noktada yaygın bir ifade olan "hızlı okuma" ve "akıcı okuma" arasındaki farklılıkları da belirlemek gerekmektedir. Hızlı okuma, göz kaslarının kelime ve cümleler üzerinde olağanın üstünde bir şekilde sıçrayarak yapılan okumadır. Akıcı okuma ise kelimeleri kolay tanıma, uygun hız, doğru ve prozodik okumayı temsil eder ve asıl gaye anlamaktır. Akıcı okumayı hızlı okumadan ayıran özelliği doğru kelime tanıma ve prozodiye dikkat edilerek

okunmasıdır. Öğrenci kelimeyi doğru tanımaya ve okuma prozodisine dikkat etmeden metni sadece hızlı okumaya odaklanırsa kelime tanımada hata yapacak ve okumanın en önemli amacı olan anlam kurmayı gerçekleştiremeyecektir (Akyol vd., 2014). Akıcı okuyucular, dikkatlerini kod çözme üzerine yoğunlaştırmak zorunda değildir, anlamaya odaklanabilirler (Zarain, 2007) ve sürekli okuma yapmak akıcılığı geliştirmektedir. Metindeki kelimeleri doğru ve otomatik olarak tanıyan, gördüğü anda kelimeyi seslendirebilen, okuma boyunca vurgu ve tonlamaya dikkat eden okuyucular akıcı okuyucu olarak adlandırılabilir. Stanovich (1986) göre akıcı okuyanlar, akıcı okuyamayanlardan daha çok okurlar. Böylece akıcı okuyucular daha çok okuyarak okumalarını geliştirirken akıcı okuyamayanlar ve akıcı okumaktan kaçınanlar okumada giderek geriye giderler (Baştuğ, 2012). Dolayısıyla okuma pratiğini daha çok yapan akıcı okuyucuların kelime hazinesi ve kelime tanıma becerileri daha yüksektir. Zayıf okuyucular dikkatlerini daha çok kelimeyi tanımaya verdikleri için anlamaya yeteri kadar dikkat edemezler ve metni anlamada zayıf kalırlar. Zayıf okuyucular anlam ünitelerine ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden kelime kelime okudukları için okumaları monotondur. Akıcılık, noktalama işaretlerinin hızlı bir şekilde kullanılmasını ve bir metni anlamlandırmak için nereye vurgu yapılacağına veya nerede duraklatılacağına belirlenmesini gerektirir (National Reading Panel, 2000). Akıcı okuyucu, anlam çıkarması gerektiğini bildiğinden anlamasını kontrol eder, okuma sırasında duraklayacağı yerleri bilir, anlam ünitelerine ve noktalama işaretlerine uygun okur. Akıcı okuyucular okurken zorlanmadıkları, anlam çıkardıkları için okumaktan zevk alırlar, zevk aldıkça daha çok okuma eğilimi gösterirler. Okumadaki bu pratik de onların kelime hazinelerinin gelişmesini sağlar. Kelime hazinesi gelişen öğrenci, okuduklarını anlamada daha başarılı olur. Okuduğunu anlayan öğrencinin de akademik başarı göstermesi beklenen bir durumdur. Dolayısıyla akıcı okuma da bir sorun varsa bu sorunlar tespit edilmesinin ve zamanında düzeltilme yoluna gidilmesinin, gelecekte yaşanacak sıkıntıların önlenmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Uzunkol, 2013). Öğretmenler öğrencilere akıcı okumayı model olarak kavratmalıdır ve bunun en uygun yolu ilginç materyallerle sesli okuma yapmaktır. Öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, eşli okuma, arkadaşla okuma, koro okuma gibi stratejiler kullanılabilir (Akyol, 2019). Öğrencilerle akıcı okuma çalışmaları yapılırken öğrencilerin hevesini kırarak yüksek okuma düzeyinde metinlerle değil, temel düzeyden başlanmalıdır (Baştuğ ve Keskin,

2013). Temel (kısa ve basit metin) düzeyden başlanan çalışmalar öğrencinin okuma kaygısının önüne geçeceği gibi okumaya ilgisinin ve isteğinin artmasını da sağlayabilir. Öğrenci başarı gösterdikçe üst düzey metinlere geçilebilir.

Okumada akıcılığın üç bileşeni vardır: doğru okuma, okuma hızı ve prozodi. Doğru okuma metindeki kelimeleri tanıma veya kodunu çözme yeteneğini ifade eder. İkinci bileşen olan okuma hızı kelimelerin uygun hızda okunmasıdır. Prozodi ise vurgu, tonlama ve duraklamalara uygun olarak okumayı ifade eder (Zarain, 2007). Akıcı okumanın üç bileşeni eşit olarak önemlidir fakat bu beceriler arasında gelişim açısından bir sıra vardır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Öğrenciler önce kelimeyi doğru tanımayı, daha sonra okuma hızını ilerletmeyi, son olarak da uygun prozodi ile okumayı öğrenir (Baştuğ, 2021). Kelimeleri doğru tanıyamayan bir öğrencinin öncelikli öğretim programı okuma hızını artırmak ya da prozodi değil, kelime tanıma çalışmaları olmalıdır. Ya da okuma hızı yeteri seviyede olmayan bir öğrencinin prozodik okuması beklenmemelidir.

### **2.3.1. Doğru Okuma**

Seslerin, kelimelerin, cümlelerin ve metnin tamamının doğru bir şekilde okunması (Güngör, 2019) olarak tanımlanabilen doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etmedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Akıcı okuma önce kelimelerin doğru okunmasına, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma ve ayırt etme becerisine bağlıdır (Razgatlıoğlu, 2019). Kelime tanıma, hızlı ve doğru seslendirmeyi içerirken kelimeyi ayırt etme bunun dışında anlamayı kapsar. Dolayısıyla kelimeyi ayırt eden okuyucu önce doğru ve hızlı bir şekilde seslendirirken aynı zamanda anlamı da inşa eder. Okumada zorlanma varsa kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerinde zayıflık olduğunu söylenebilir. Kelime tanıma becerisi yönünden zayıf olan okuyucular dikkatlerinin çoğunu kelime tanımaya ayıracakları için anlam kurmada da zorlanacaklardır. Okuyucu zihinsel kapasitesini anlam oluşturmaya yönlendirmeden önce kelimeyi doğru okuyabilmelidir (Akyol ve Kodan, 2016). Doğru okuma akıcı okumanın en temel bileşenidir (Keskin ve Akyol, 2014) ve kelime tanıma becerisinin yeterli düzeyde olması anlamının temel şartlarından bir tanesidir (Akyol, 2020). Okuyucu kelimeyi tanıırken ön bilgilerine başvurur ve kelimeyi bu şekilde ayırt eder. Bu sebeple erken yaşlarda çocukların kelime hazinesini artırmaya yönelik çalışmalar hem akıcı okumaya hem de okuduğunu

anlamaya hizmet edecektir. Akıcı okumanın diğer bileşenlerinden olan okuma hızı ve prozodi doğru okumadan etkilenir. Doğru okunan kelimenin beraberinde metnin zaman kaybetmeden otomatik olarak uygun hızda okunması ve anlamın kurulması sağlanır. Anlamı bilinen kelimeler de uygun prozodiyle okunur. Sonuç olarak öğrencilerde akıcı okumayı geliştirmede ilk basamak doğru okumanın kazandırılmasıdır (Baştuğ, 2021).

### **2.3.2.Okuma Hızı**

Okuyucu karşılaştığı kelimeleri doğru okumanın yanında uygun hızda okuyabilmelidir. Kelimelerin uygun hızda okunması okuma hızı kavramıyla açıklanır. Akıcı okuma açısından okumanın hızlı olması demek kelime tanıma ve kelime ayırt etme süreçlerini sorun olmadan hızlıca halledilmesi ve okuyucunun bilişsel kaynaklarını anlama yoğunlaştırabilmesi demektir (Akyol, 2020). Okuma hızı, kelimeyi görme, tanıma ve okuma süresidir (Gürer, 2021, s.28). Baştuğ ve Akyol (2012) bu tanıma ek olarak, okuma hızının kelimeyi tanıma ve tanınan kelimenin sesli ya da sessiz okunma süresi olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda okuma hızı hem sesli okuma da hem de sessiz okuma var olan bir akıcı okuma bileşenidir ve genellikle sessiz okuma hızı daha yüksektir. Sesli okuma hızı; ölçülüp, değerlendirilebilirken sessiz okuma hızında bu mümkün değildir. Hız, nitelikli akıcı okumanın bir göstergesidir. Sınıf öğretmenleri genellikle öğrencilerinin okuma hızını ölçerek onların okuma gelişimleri belirlemeye çalışmaktadırlar. Okuma hızı, basit bir şekilde, bir dakikada okunan doğru kelime sayısının hesaplanmasıyla ölçülmektedir. Güneş'e (2007) göre ilkokulda yılsonuna kadar birinci sınıf öğrencisinin 1 dakikada 60 kelime; ikinci sınıf öğrencisinin 80 kelime; üçüncü sınıf öğrencisinin 100 kelime; dördüncü sınıf öğrencisinin 120 kelime okuyor olması gerekmektedir. Okuma hızı okumanın amacından ve metin türünden etkilenir. Okuyucu bir rehberden numara bulmak için çok hızlı okurken zevk için okuduğu metni orta hızda, zor bir materyalde detayları kavrama ve anlama için çok yavaş okur (Akyol, 2019). Yavaş okuyucular kelime tanımada zaman kaybettikleri için anlamı kuramadığı gibi, aşırı hızlı okuyucular da anlamı kaçırabilirler. Yani hem çok hızlı okuma hem de çok yavaş okuma anlamayı olumsuz etkiler. Anlamı elde etmek için okuma hızının ideal olması gerekmektedir, bu ideal hızın ne olduğunu tam olarak belirtmek mümkün olmasa da okuma hızının gelişimi için sürekli pratik yapmak gerektiği söylenebilir. Yavaş okuyucular kısıtlı sürede daha az kelime ve anlam ile karşılaşacakları için daha az

kelime haznesine sahip olacaklar dolayısıyla daha zayıf kelime tanıma becerisine sahip olacaklar. Bu döngü sürekli devam edeceği için okuma hızı hep yetersiz kalacaktır. Oysa çokça pratik yapan okuyucu daha çok kelime ve anlam ile karşılaşacak, kelime hazinesi genişleyecek ve dolayısıyla okuma ile ilgili ön bilgileri artacaktır. Bu da hızlı ve kolay kelime tanımasına yardımcı olacak ve zamanla okuma hızını artıracaktır. Baştuğ (2021)'a göre okuma hızının gelişimi akıcı okumanın gelişimi olarak yorumlanabilir. Okuma hızının yeterli olması, okuma eylemini otomatik bir şekilde yapmaya bağlıdır (Aşıkcan, 2019). Otomatiklik okuma hızı için gerekli bir ön koşuldur ve Akyol vd. (2014) tarafından çok çaba sarf etmeden metindeki kelimelerin hızlı ve doğru şekilde seslendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Okuyucunun anlama ulaşıp ulaşmadığını saptamak için doğru okuma ve okuma hızına bakmak tek başına yeterli olmayacaktır. Okuyucu metni uygun bir prozodiyle seslendiriyorsa kelimenin anlamına ya da anlam ünitelerine göre okuduğu anlaşılır dolayısıyla anlamanın olduğunu söyleyebilir.

### **2.3.3. Prozodi**

Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan, vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklama gibi özellikleri içeren dil bilimsel kavramdır (Akyol vd., 2014). Prozodi konuşmayla ilgili bir terimdir ve sözlü dilin müziği olarak ifade edilirken prozodik özellikler metnin etkili biçimde okunmasına katkı sağlayan tonlama, hece özellikleri ve okumada geçen süreyi içerir (Kaya Tosun, 2018). Tonlama, vurgulama ve zamanlamayı okuma işine yansıtmak prozodik okuma olarak adlandırılır (Keskin ve Akyol, 2014). Prozodik okuma kelime tanıma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye aracılık eder (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016).

Prozodi, konuşma dilinin müziği olarak nitelendirilebilir. Konuşmacının monoton ve duygusuz konuşması ilgi çekmeyeceği gibi anlamı da olumsuz etkiler. Okuyucunun da, okuduğu metnin vermek istediği mesaja göre bir ses tonu kullanması, sözcükleri doğru telaffuz etmesi, noktalama işaretlerini dikkate alarak okuması, vurgulamayı doğru yapması metnin dinlenilebilirliğini artırır (Akyol ve Kodan, 2016). Prozodik okumadan beklenen, okuyucunun metni doğru, uygun hızda ve konuşuyor gibi okumasıdır. Bu sebeple konuşmada olduğu gibi sesli okumada da prozodi ses konusudur ve Baştuğ ve Akyol'un (2012) çalışma sonuçlarına göre diğer

akıcı okuma becerilerine göre anlamayla en yüksek ilişkiye sahiptir. Benzer bir araştırmayla Başaran (2013) prozodinin diğer akıcı okuma bileşenlerine göre derinlemesine anlamayı daha iyi yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular anlam kurmada prozodinin önemini ortaya koymaktadır. Prozodik okuma becerileri ilerleyen öğrencilerin okuma hızları da artmaktadır. Bundan dolayı öğretmenler, okuma hızlarını ve anlama düzeylerini geliştirmek istiyorlarsa prozodik okuma becerilerini öğretmek için daha fazla zaman harcamalıdır (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Sesli okuma prozodisi işitsel modelleme yoluyla okuyucudan daha iyi okuma yapan biri tarafından kazandırılmalıdır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Tompkins (2016)'e göre öğretmenler prozodiyi modellerken ifadelerini nasıl değiştirdiklerini, sözcükleri cümlelere nasıl böldüklerini, seslerinin yüksekliğini nasıl ayarladıklarını veya ilerleme hızını nasıl değiştirdiklerini yansıtmalıdır. Bu sayede öğrenciler uygun prozodi ile karşılaşır. Ancak prozodi diğer akıcı okuma bileşenlerine göre daha karmaşık bir beceridir.

## **2.4. Diyalojik Okuma**

Diyalojik okuma, küçük gruplar halindeki çocuklara, çoklu okumalarla kitaplar hakkında sohbetler içeren aynı zamanda belirli bir stratejik sorgulama ve yanıt vermeyi gerektiren ortak kitap okuma türüdür (Doyle ve Bramwell, 2006). İlk defa 1980'li yıllarda bahsedilen Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, De Baryshe, Valdez- Menchana ve Caulfield (1988) tarafından geliştirilen diyalojik okuma alanyazında “dialogic reading” diye bahsedilirken Türkçeye “diyalojik okuma” ya da “etkileşimli okuma” yöntemi olarak geçmiştir (Akt: Karakuş, 2020). Diyalojik okumanın temeli Vygotsky'nin sosyokültürel gelişimin kuramına dayanmaktadır. Vygotsky'e (1986) göre birey, toplumla etkileşimi içerisinde farklı mecralarda deneyim kazanırken herhangi bir deneyimin kendi içerisinde planlanmış ve anlamlı bir hale gelmesi birey-toplum etkileşimi neticesinde olmaktadır. Bu etkileşimin ise temel aracı dildir. Dilin gelişimi, salt bireysel ve türe özgü bir gelişimin zorunlu bir sonucu olmaktan öte deneyimin bireye onun üzerinden aktarıldığı ve de bireyin onu kullanarak kendi eylemlerini planladığı düzenlediği ve en nihayetinde onun vasıtasıyla günlük hayatta “düşünme” olarak nitelenen işlevi kazandığı bir kültürel araç olarak ön plana çıkmaktadır (Akt: Karlı, 2018, s.64). Bireyin gelişimi sosyal interaksyona bağlıdır. Sosyal öğrenme bilişsel gelişmeyi

yönlendirir. Sosyal ortamın iyi veya kötü düzenlenmiş olması, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırabilir veya yavaşlatabilir. Çocuklar öğrenmeye, çevrelerindeki kişilerden ve sosyal dünyadan başlarlar. (Senemoğlu, 2004, s.55-56). Bu kurama göre çevresindeki kişilerle etkileşim halinde olan birey gelişim gösterir ve öğrenmenin gerçekleşmesi için geniş bir çevreye ihtiyaç vardır (Akt: Uğur, 2022). Burada çocukların zihinsel süreçlerini başlamasında tetikleyici unsur sosyal etkileşimdir. Bu etkileşim öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci, metin-öğrenci arasında yapılabilmektedir ve gerçekleşen diyaloglar öğrenme için önemli bir noktadadır. Diyalojik okumada öğrenme yeterince destek sağlama ve olası öğrenme alanlarına ulaşma ile yapılandırılır (Yaşar, 2020).

Diyalojik okuma pek çok özelliği ile geleneksel kitap okumadan ayrılır. Geleneksel okumada bir yetişkin kitabı duraklamadan seslendirir ve çocuklar bunu dinlerler. Diyalojik okumada çocuk okuma eyleminin ve etkinliklerinin içinde yer alır. Belirli stratejilere sahip olan diyalojik okuma; yetişkinle çocuk arasında daha çok etkileşimi barındırması, çocuğun okumada rol alması ve sorular sorarak sürece dâhil olması, okuma merkezinde olan, süreci yönlendiren kişinin çocuk olması gibi yönleriyle geleneksel okumadan farklıdır. Diyalojik okuma çocuklardan, hikâyedeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemeyi, çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında soru sormayı ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemeyi; resimde anlatılan olayları tanımlamalarını, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret ederek isimlendirmelerini içermektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2017). Bu yüzden büyük gruplardan ziyade konuşma fırsatının daha çok olacağı küçük gruplarla ya da tek çocukla yapılması daha uygundur (Doğan, 2019). Diyalojik okuma; resimli çocuk kitapları, kitabı okuyacak yetişkin, kitabın yetişkin tarafından sesli okunması gibi üç temel ögeyi barındırmaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2021). Öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi çekici ve merak uyandıran resimli çocuk kitapları öğretmen tarafından sesli okunur, önceden belirlenen yerlerde yapılan duraklamalarla anımsatıcılar devreye konulur, resimler ya da metin hakkında konuşulur. Aynı kitap bir kez okunabileceği gibi birden çok kez de okunabilir. Eğitimsel amaca göre öğretmen bu sayıyı belirleyebilir ancak burada önemli olan soruların cevaplarının değerlendirip genişletilebilecek olmasıdır (Yurtbakan, 2022). Bu modelin amacı, öğrencilerin okumaya katılımını sağlayarak onların dil becerilerini ve kelime hazinelerini geliştirmektir (Dedeoğlu,

2020). Diyalojik okumanın çocukların okumaya ilgisini geliştirdiği, ebeveynlerle yapılan paylaşımlı okumanın çocukları okumaya daha iyi hazırladığı; sözlü ve yazılı dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Sze-Lok, 2008). Whitehurst ve arkadaşlarının (1994, 1999) çalışmaları küçük çocukların okuma deneyimine aktif katılımlarının dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Dedeoğlu, 2020). Diyalojik okuma dinleme ve konuşma alışkanlığı kazanma, kelime bilgisi ve kitaplara karşı olumlu tutum kazandırma (Karakuş, 2020), öyküye ilgi duyma, dinlediğini anlama, sözcük dağarcığını geliştirme ve dili uygun şekilde kullanma becerilerini desteklemektedir (Ergül vd., 2017). Diyalojik okuma modeliyle çocukların paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, arkadaşlık, empati gibi sosyal beceri düzeyleri artmakta ve diğer gelişim alanları olumlu yönde etkilenmektedir (Kerigan, 2018). Birçok araştırmanın sonucu diyalojik okumanın alıcı ve ifade edici dil becerilerini ve çocukların kelime hazinelerini geliştirdiği yönündedir (Wasik ve Alice, 2001; Chow, McBride-Chang, Cheung, Sze-Lok, 2008; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Towson vd. 2016; Durmaz, 2020; Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020). Bunların yanında diyalojik okumanın anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Ergül, vd., 2017). Yurtbakan'a (2022) göre diyalojik okuma, çocukların söz varlığını geliştirir ve kendini ifade etme fırsatı vermektedir. Bununla birlikte konuşma becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirerek ilerleyen yıllarda okumaya karşı tutumlarını ve akademik gelişimlerine katkı sağlar. Tüm bunlar düşünüldüğünde diyalojik okumanın çocuğun gelişimini birçok alanda desteklediğini ve gelişimleri için kullanılabilecek bir strateji olduğu belirtilebilir.

Diyalojik okuma sürecinde daha fazla yarar elde edilebilmesi için çocukların etkin katılımını sağlamak, konuşmaları başlatmak ve sürdürmek için Whitehurst ve arkadaşları tarafından PEER ve CROWD olarak kodlanan tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Akt: Efe ve Temel, 2018). PEER konuşmayı başlatma ve sürdürme aşamalarını belirtirken CROWD konuşmayı başlatacak soru çeşitlerini içerir (Durmaz, 2020). Kısaltmalar ile ifade edilen kodlar Şekil 2.1'de verilmiştir.



<b>PEER</b>	<b>CROWD</b>
<b>Soru Sorma</b> <i>(PROMPT)</i>	<b>Tamamlama Soruları</b> <i>(COMPLETION)</i>
<b>Değerlendirme</b> <i>(EVALUATE)</i>	<b>Hatırlatma Soruları</b> <i>(RECALL)</i>
<b>Genişletme</b> <i>(EXPEND)</i>	<b>Açık Uçlu Sorular</b> <i>(OPEN-ENDED)</i>
<b>Tekrar etme</b> <i>(REPEAT)</i>	<b>5N1K soruları</b> <i>(WH- QUESTIONS)</i>
	<b>Bağlantı Soruları</b> <i>(DISTANCING)</i>

Şekil 2.1 Diyalojik okuma teknikleri (Kaynak: Yurtbakan, 2022, s. 30 / düzenlemiştir.)

PEER kodu yetişkinlerin, çocuklara özel sorular sorması, çocuğun tepkilerini değerlendirmesi, genişletmesi ve genişletilmiş ifadeleri tekrar ettirerek diyalojik okuma araçlarının nasıl kullanılacağını öğretmelerine yarayan araçtır (Doğan, 2019). Şekil 2.1’de de sunulduğu gibi sırasıyla; soru sorma, değerlendirme, genişletme, tekrar etme aşamalarından oluşur. Soru sorma (Prompt), yetişkinin teşvik edici sorular sorarak diyalogu başlatması ya da sürdürmesi işlemidir. “Herkes bu kadar korkmuşken Korkusuz Şövalye sizce neden gülümsüyor?” soru yönergesi ya da “Baybars’ın kütüphanede tanıştığı arkadaşının adı neydi?” gibi hatırlatıcı bir soru bu aşamaya örnek verilebilir. Bu aşamada soru sormanın yanında materyal ve müzik gibi uyaranlar devreye sokulabilir (Karakuş, 2020). “Evet, haklısın bu resimde kale gibi görünen bir kütüphane var.” ifadesinde olduğu gibi doğru cevabın onaylanması ya da yanlış verilen cevabın düzeltilmesi değerlendirme (Evaluate) aşamasıdır. Değerlendirmenin üzerine bilgiler ekleyerek ya da genişleterek tekrar söylenmesi de genişletmedir (Expend). Önceki ifadenin “Evet, bu resimde kale gibi görünen bir kütüphane görüyoruz. Peki o kütüphanenin önünde başka neleri görüyoruz?” şeklinde söylenmesi genişletmeye örnek verilebilir. Genişletme çocuğu söyleyeceğinden daha çok şey söylemeye teşvik eder (Durmaz, 2020). Bu şekilde çocuğun kendini daha iyi ifade etmesine fırsat verilir. Tekrar etme (Repeat) ise, yanıtların veya okunan metnin bir bölümünün tekrar söylenmesidir. Tekrarlama ile öğrenmenin kalıcı olması hedeflenir (Doğan, 2019). Özellikle okul öncesi gibi küçük

yaş gruplarında yansıma sözcükler, görece karmaşık kelimeler, ünlem belirten ifadelerin tekrar edilmesi dil gelişimlerini desteklemek için araç olabilir.

CROWD ise PEER kodunun soru sorma basamağında yönlendirmek için sorulan soruları ifade etmektedir. Tamamlama sorularında (Completion), metinde seçilen uygun cümlenin sonunu öğrencinin getirmesi istenir. Cümlenin sonunun kolay tamamlanabilir olmasına ve tekniğe uygun metin seçimi yapılmasına dikkat edilmelidir (Karakuş, 2020). Hatırlatma soruları (Recall), kitap ile ilgili detay, olayla ilgili ya da önceki okumalara yönelik hatırlatıcı sorulardır. Açık uçlu sorular (Open-ended), öğrencilerin yorum ve çıkarım yapabileceği, kendi düşünceleri ifade edebilecekleri cevaplar gerektiren sorulardır. 5N1K soruları (WH- Questions), kitabın içeriği ile ilgili ne, nerede, neden, ne zaman, nasıl ve kim sorularını kapsar. Bağlantı soruları (Distancing) ise okunan kitabın veya üzerinde konuşulan resim ile öğrencinin kendi yaşantısı arasında ilişki kurmasını sağlayacak sorulardır. Bu tip sorular çocukların hikâyede yer alan durumları içselleştirmelerini sağlar (Cingi, 2022).

Öğrenciler metni okuyup anlamı üzerinde düşünerek ve tartışma yoluyla cevaplarını derinleştirerek literatür okumaya aktif olarak katılmayı öğrendikçe, aynı anda başkalarının ihtiyaçlarına karşı bir duyarlılık ve sorunlara çözümler tasarlama kapasitesi geliştirirler. Bu tecrübenin gücü, öğrencilerin ilgi alanlarını, duygularını ve hayal gücünü kendi yetenekleri ile birleştirme potansiyelinde yatmaktadır. Öğretmen, öğrencilere bir metni okumanın farklı yollarını öğreterek, öğrencilerin düşünen ve yetenekli okuyucular olmalarına yardımcı olmalıdır (Ryan ve Dagostino, 2017).

#### **2.4.1 Diyalojik Okuma Stratejisinin Uygulama Adımları**

Araştırmada kullanılan diyalojik okuma stratejisinin uygulama basamakları şunlardır:

- 1.Kitap seçimi,
- 2.Öğretmenin kitabı incelemesi ve okuması
- 3.Öğrenilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesi,
- 4.Plan hazırlama,
5. Sınıfı/mekânı düzenleme.

Paylaşımlı kitap okuma veya etkileşimli kitap okuma yaklaşımlarına benzer şekilde, diyalojik okuma da gruplar halinde kitapların okunması ve kitap hakkındaki sohbetleri içermektedir. Bundan dolayı grubun okuyacağı kitabın belirlenmesi

oldukça önemlidir. Çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun kitapların seçilmesi özenle yapılmalıdır. Diyalojik okuma teknikleri ile birleşen doğru kitap seçimi öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi için bir fırsat olarak düşünülebilir. Özellikle sosyal-duygusal içerikli kitaplar ve bu kitaplardaki çocuk rol modellerin yer aldığı hikâyelerdeki karakterle duygusal bağ kurulmasını sağlayabilen diyalojik okuma çalışmaları hem yetişkinlerin hem de çocukların problem çözme, dikkat, karar verme ve öğrenme becerilerini geliştirebilmektedir (Fettig, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky 2018). Karakuş'a (2020) göre öğretmen okunacak kitabı seçerken kitabın dış tasarımının çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olması, kitabın kapağındaki resimlerin metnin konusu ile uyum olması, iç sayfalarda resim ve metinler uygun konumlandırılmış olması, cümle uzunluklarının çocuğun yaş ve gelişimine uygun olması, resimlere metinde anlatılanların örtüşmesi, ana fikrin net olması, karakterlerin çocuğa uygun olması gibi ölçütlerin her birine 5'ten 1 e doğru puan verdiğinde ne kadar yüksek puan elde ederse kitap diyalojik okumaya o kadar uygun demektir. Resimli çocuk kitabının çocuğun düzeyine uygun, onun hayal dünyasını anlayabilen, çocuğa göre, çocuk gerçekliğini esas alan, çocuğun dil ve duyu gelişimine uygun olması gerekmektedir. Seçilen resimli çocuk kitabı ilgi çekici, merak uyandırıcı ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı zaman okuma amacına ulaşamayacaktır. Öğrenciler sıkılacak ve etkileşim azalacaktır. Bu da diyalojik okumada en istenmedik durumdur. Görsel oranı fazla, nispeten yazısı az, görselleştirilme kalitesi yüksek düzeyde olan kitaplar yapılan etkinliğin verimini artırmak için diğerlerine nazaran daha elverişlidir (Doğan, 2019). Öğrenci grubunun özellikleri ne olursa olsun öğretmenlerin üzerinde çalışacakları resimli kitapları önceden belirlemesi, okuması ve incelemesi gerekmektedir. Bu süreçte kitabın yazarı, konusu, karakterleri ve anlatım tarzı incelenebilir. Seçilecek kitaba öğrencilerle birlikte de karar verilebilir. Grup, kitap hakkında sohbet edeceği ve kitapla ilgili bir tartışmaya katılacağı için kitaba da ortak karar vermek bu sosyal etkinliğe katılımı güçlendirebilir (Pulles, Berenst, De Glopper, ve Koole, 2020).

Diyalojik okuma süreçlerinde temel amaçlardan biri de öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesidir. Okuma devam ederken öğrencilerin bir yandan da resimli çocuk kitabındaki metinlerden daha önce bilmedikleri kelimeleri dağarcıklarına katması sağlanır. Bu aşamada öğretmen hangi kitaptan hangi kelimeler üzerinde durulacağı, bu kelimelerin nasıl vurgulanacağı, kelime etkinliklerinin neler

olabileceği öğretmen tarafından tasarlanır. Okuma sırasında öğretilmek istenen hedef kelime sayısı 5 ile 10 arasında olmalıdır (Ceyhan ve Yıldız, 2021). Öğretmen anlamın bilinmeyeceğini tahmin ettiği, işlevsel olan, öğrencilerin karşılaşabilecekleri, hikâyeyi anlamak için önemli olan kelimeleri belirler. Bu kelimeler okumanın başında öğrencilere tanıtılır. Öğrencilere öğretilcek kelimelerin tanıtılmasındaki maksat onları hedeften haberdar etme ve dikkatlerini o yöne toplamaktır. Kelime öğretimi okunan metni daha iyi anlamaya yardımcı olurken bir yandan da öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirir. Bilinmeyen kelimeler çocuklara göre basitleştirilip tanımlanmalıdır. Diyalojik okuma uygulamaları detaylı ve iyi bir hazırlık süreci gerektirir. İyi planlanmayan okuma uygulamaları verimli ve amaca ulaşmada yeterli olmayabilir. Yurtbakan (2022, 2020) diyalojik okuma etkinlikleri tasarlanırken yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır:

Uygulamayı yapacak öğretmenin, bu konuda yetkin ve süreci diyalojik okuma ilke ve özelliklere göre yapılandırması gerekmektedir. Öğretmen kitabı okumaya başlamadan önce öğrencilerin kitabı incelemesine fırsat vermeli ve kitap öğrenci seviyesine uygun olarak tanıtılmalıdır. Yazarın ismi, kitabın başlığı ve kapağı vurgulanmalıdır.

Kitabın adı, kapağı, yazarı/çizeri, yayınevi gibi unsurlar tanıtılırken okunan yerin parmakla takip edilmesi öğrencilerin yazı farkındalığını artıracaktır. Sesli okuma aşamasında öğretmen metni uygun bir ses tonuyla okumalı, prozodisiyle öğrencilere iyi bir model olmalıdır. Bu modelde öğretmen planda belirlediği yerlerde duraklayarak öğrencileri metnin içine çeker, sorular ve anımsatıcılarla metin veya görseller hakkında konuşur. Sorulacak sorular için yapışkanlı kâğıtlar kullanabilir. Yapışkanlı kâğıtlara öğretmen için hatırlatıcı notlar yazılıp kitabın uygun bir köşesine yerleştirilebilir. Okuma bittikten sonra kitap sohbetleri, ana fikri bulma çalışmaları, hikâye unsurlarını belirleme çalışmaları, kitabın içeriğine uygun serbest etkinlikler yapılabilir.

## 2.5.İlgili Araştırmalar

### 2.5.1.Ulusal Araştırmalar

Aksoy (2022) tarafından Antalya’da yapılan araştırmada zihin haritası yönteminin okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 18 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırma 10 hafta sürmüştür. Yapılan uygulamalarda öğrencilere zihin haritası yöntemi tanıtılmış, öğrencilerin metinler üzerinde bireysel zihin haritaları oluşturmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre zihin haritası yönteminin çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Gürer’in (2021) 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul’da orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bir ilkokulda yaptığı araştırmada yaratıcı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. 64 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubunu okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ile eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan (2021) diyalojik okumanın dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna olan etkisini ve bu öğrencilerin diyalojik okuma hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğu çalışmaya uygun durum örnekleme yoluyla seçilen 15 öğrenci katılmıştır. Basit deneysel yöntemin uygulandığı araştırmanın sonucunda diyalojik okumanın öğrencilerin motivasyonunu geliştirdiği; öğrencilerde okuma isteğinin arttığı belirlenmiştir.

Durmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada diyalojik okumanın hikâye anlatma becerisine olan etkisi incelenmiştir. 50 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı yarı deneysel araştırma sonucunda diyalojik okuma stratejisinin, öğrencilerin hikâye anlatırken kullandıkları kelime sayılarını arttırdığı ve ifade edici dil becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Karadoğan (2020) tarafından Balıkesir’de yapılan araştırmada diyalojik okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma olan etkisi incelenmiştir. 40 ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışma yarı

deneysel desenle modellenmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında deney grubuna 6 hafta boyunca diyalojik kitap okuma programı uygulanırken kontrol grubuna öğretim programı doğrultusunda yürütülen kitap okuma süreci ile devam edilip hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre diyalojik kitap okuma uygulamalarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yaşar (2020) tarafından Çankırı’da yapılan araştırmada ailelerin ve ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı diyalojik okuma etkinlikleri sonucunda, aileler diyalojik okuma hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bu strateji ile yapılan okuma etkinliklerine ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin diyalojik okuma etkinliklerine aileleriyle beraber evde de devam etmeyi istedikleri sonucuna ek olarak dinleme ve özetleme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Doğan’ın (2019) diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelediği araştırmaya kırk çocuk katılmıştır. Deneysel modele göre 10 hafta yürütülen araştırmada ulaşılan sonuçlara göre deney grubundaki çocukların sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık becerileri kontrol grubuna göre daha yüksek oranlarda artış gösterdiği belirlenmiştir.

Aşıkcan (2019) tarafından yürütülen çalışmada ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan ve yürütülen öğretim etkinlikleri aracılığıyla akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 27 üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırma katılımlı eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırma doğru okuma, otomatiklik ve prozodiye yönelik dokuz öğretim etkinliğinden oluşan dört eylem planı uygulanarak gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin bütün metin türlerinde okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının arttığı, okuma prozodilerinin geliştiği, okuduğunu anlama durumları geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ceyhan (2019) diyalojik okumanın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Ankara’da iki sınıf öğretmeni ve 62 öğrencinin katıldığı araştırma 11 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda diyalojik okumanın yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma

düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler okudukları ya da dinledikleri bir metni anlamak için hikâye unsurlarını tespit etmeye ve anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten bulmaya çalıştıklarını, diyalojik okuma derslerinin okumaya olan ilgi ve meraklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise diyalojik okuma yoluyla öğrencilere akıcı okuma stratejilerinin ve yeni kelimelerin öğretilebileceğini, okuma motivasyonunun geliştirilebileceğini vurgulamışlardır.

Aytaç (2017) prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ve prozodinin okuduğunu anlamayı yordama gücünü incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen ve Bursa’da yapılan araştırmaya 86 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her sınıf düzeyinde prozodi ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İkinci olarak ise yine her sınıf düzeyine göre prozodinin okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) tarafından yürütülen araştırmada diyalojik okumanın kelime hazinesi artırmadaki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desene göre modellenen araştırmada çalışma grubu kelime hazinesi yönünden risk grubu olarak görülen düşük sosyoekonomik çevreden gelen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 11 hafta boyunca deney grubuna 21 resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak okunmuştur. Araştırma sonuçları etkileşimli olarak okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime hazinesini artırdığını göstermektedir.

Akyol (2014) tarafından Adana’da yapılan araştırmada yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmaya deney grubunu oluşturan 28, kontrol grubunu oluşturan 30 toplamda 58 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin verileri toplanmıştır. Verilerden elde edilen analizlere göre yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

## 2.5.2. Uluslararası Araştırmalar

Groling, Cohrdes, Richards, Schroder (2020) 201 Alman okul öncesi çocuğu ile sessiz çocuk kitaplarıyla diyalojik okuma programı uygulamışlardır. Yarı deneysel desenle modellenen araştırmada diyalojik okumanın sözlü dil becerilere olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda diyalojik okumanın kelime hazinesi ve anlatıyı anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar resimli kitap okumanın farklı dil becerilerini kazandırmak için çok yönlü potansiyeli olduğunu da belirtmişlerdir.

Kotaman (2020) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin diyalojik hikâye kitabı okumasının çocuklarının kelime dağarcığı ve okuma tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. 40 ebeveyn ve okul öncesi çocuğun katıldığı çalışmada deney grubundaki ebeveynlere diyalojik hikâye kitabı okuma eğitimi verilmiştir. Yedi haftalık çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların, kelime bilgisi ve okuma tutum puanlarında önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Okewole, Odejebi ve Ajayi'nin (2018) Nijerya'nın Osun eyaletinde yaptıkları araştırmaya okul öncesi dönemdeki çocuklar katılmıştır. Deneysel modele göre yapılan araştırmada diyalojik okuma ve kelime dağarcığı geliştirme çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerini iyileştirdiğini göstermiştir.

Towson, Gallagher ve Bingham (2016) bireyselleştirilmiş eğitim programına tabi tutulan 3-5 yaş arası çocukların, diyalojik okumanın dil ve okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. 42 çocuğun katıldığı yarı deneysel desen ile yürütölen araştırmada 6 hafta boyunca haftada 3 gün 10-15 dakikalık diyalojik okuma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre kelime dağarcığının geliştiği belirlenmiştir.

Chow, McBride-Chang, Cheung, Sze-Lok Chow (2008) tarafından anaokuluna devam eden 148 çocuk ve ebeveynlerinin katılımıyla bir araştırma yapılmıştır. 12 haftalık diyalojik okumaya dayanan müdahale programının uygulandığı araştırmada ebeveyn-çocuk arasındaki paylaşımlı okuma ve üst dil eğitiminin okuryazarlık becerileri incelenmiştir. Çocukların Çince karakter tanıma, kelime bilgisi, morfolojik farkındalık ve okuma ilgisi üzerine ön testler yapılmış, morfoloji eğitimi ile diyalojik okuma, diyalojik okuma, geleneksel okuma süreçleri incelenmiştir. 12 hafta sonunda diyalojik okumanın çocukların okumaya ilgisini



geliştirdiği, ebeveynlerle yapılan paylaşımlı okumanın çocukları okumaya daha iyi hazırladığı ve sözlü ve yazılı dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Woo, Meisinger, Sevcik, Bradley, ve Stahl (2006) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için akıcı okuma odaklı eğitim ve daha az tekrarlı geniş okuma yaklaşımının etkisini incelemiştir. Deneysel desenle yürütölen ve 24 ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre her iki yaklaşımın da öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca geniş okuma yaklaşımının etkilerinin akıcı okuma odaklı eğitim yaklaşımına göre daha erken ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Wasik ve Alice (2001) tarafından düşük gelirli ailelerden gelen 4 yaşındaki 121 çocukla yapılan çalışmada diyalojik okumanın dil ve okuryazarlık gelişimine etkisi incelenmiştir. 15 haftalık diyalojik okumaya dayanan müdahale programında öğretmenler önce kitaptaki kelimeleri somut nesnelere kullanarak öğretmeleri, açık uçlu sorular sorarak öğrencileri kitap ve etkinlikler hakkında sohbete dâhil etmek için eğitim almıştır. Eğitim alan öğretmenler kendi sınıflarında diyalojik okuma etkinlikleri uygulamış ve araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde araştırmacıların okuma becerileri geliştirmek için bir çok yöntem ve teknikten faydalandığı göze çarpmaktadır. Okuma becerilerinden özellikle okuduğunu anlama becerisi üzerine yoğunlaşıldığı görölmektedir. Birçok araştırmada elde edilen diyalojik okumanın dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna dayanarak diyalojik okumanın öğrencilerin okuma becerileri geliştirmek için etkili bir strateji olduğu belirtilebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. İlk kez 1953 yılında Amerika'da Corey tarafından eğitim alanında uygulanan ve araştırmacıların sıklıkla tercih ettiği (Tomakin, 2018), bilgi üretme ve paydaşları yetkilendirme yoluyla çözüm üretmeyi hedefledikleri araştırma türüdür (Kayır, 2021). Araştırmacıların sağlam genellemeler aramaktan ziyade kendilerinin dâhil olduğu belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerine izin veren (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) bir yöntem olarak da kabul edilen eylem araştırması, eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan sorunların tanımlanması; bu sorunlara yönelik çözüm yollarının belirlenmesi; sorun çözülmünceye dek bazı uygulamaların yapılmasını gerektiren döngüsel bir süreci (Küçük, 2014) gerektirmektedir. Bu sürecin temel kavramı olan eylem araştırması, genel olarak mevcut durumu değiştirmek ve geliştirilmenin amaçlandığı bir desen olarak ifade edilebilir. Tablo 3.1.'de (Fraenkel ve Wallen, 2006, 574; Akt: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) eylem araştırmasının bazı özellikleri diğer araştırma yöntemleri ile karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

**Tablo 3.1. Eylem araştırması ve diğer araştırma yöntemlerinin benzer ve farklı yönleri**

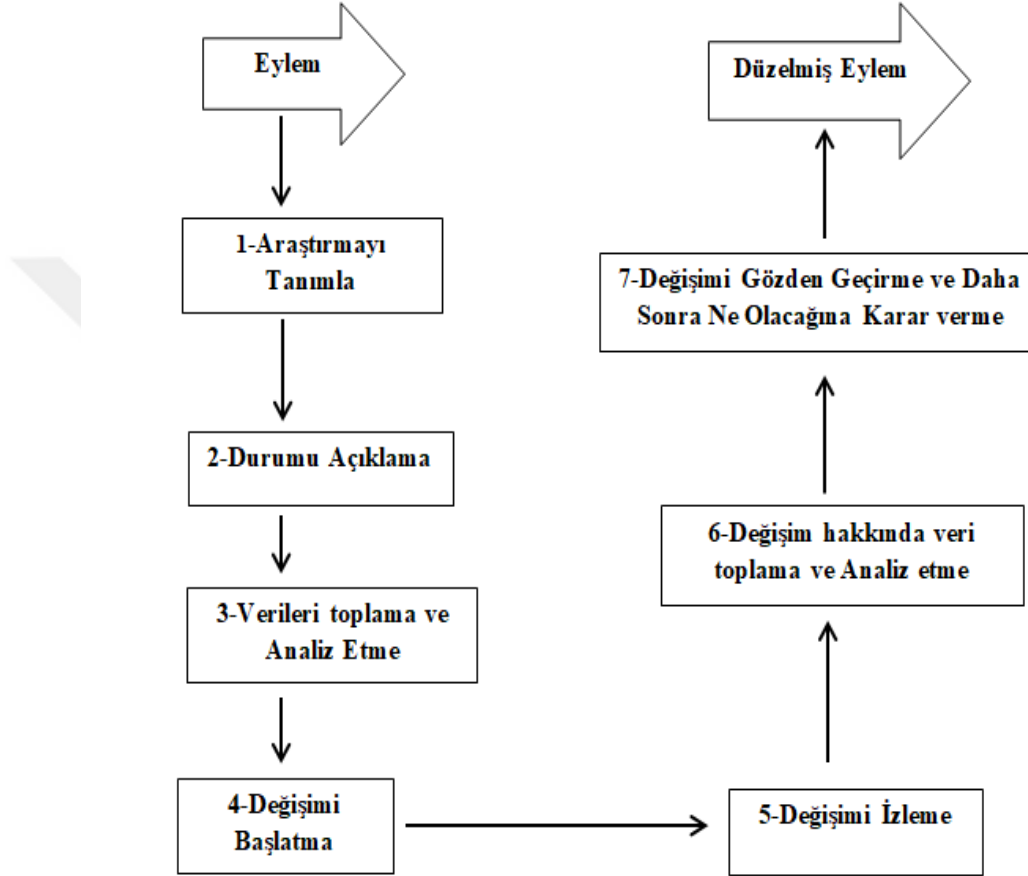
<b>Eylem Araştırması</b>	<b>Diğer Araştırma Yöntemleri</b>
Yerel sorunları çözmeye odaklı	Kuramları sınama, genelleştirilebilir bilimsel üretmeye odaklı
Araştırmanın yürütülebilmesi için çok fazla eğitim gerektirmez	Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli ve yeterli düzeyde eğitim alınması zorunludur
Araştırmacı sorun bağlamının içinden bir kişidir	Araştırmacı genellikle sorun bağlamının doğrudan içinde değildir
Genellikle sorun durumuna özgü, yeterlilikte araştırmacının geliştirdiği veri toplama araçları kullanılır	Genellikle uzman(lar) tarafından geliştirilmiş ya da denetlenmiş veri toplama araçları kullanılır
Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha esnektir	Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha tutucudur
Araştırmanın bulguları ve sonuçları araştırma bağlamının özelliklerine, değerlerine göre yorumlanır	Araştırmanın bulguları ve sonuçları evrensel özellikler ve değerlere göre yorumlanır
Kasıtlı örneklem üzerinde çalışılır	Örneklemin seçkisiz olması tercih edilir.
Araştırmacının, araştırma ile ilgili bireysel deneyim ve görüşleri veri olarak dikkate alınır	Araştırmacının öznel deneyim ve görüşleri nesnel veri olarak dikkate alınmaz
Araştırmanın sonuçları çok az genellenebilir	Araştırma sonuçları genellenebilir.

**Kaynak: Büyüköztürk vd. (2020) tarafından Fraenkel ve Wallen (2006, 574)'dan uyarlanmış ve düzenlenmiştir.**

Tablo 3.1'deki açıklamalar ışığında eylem araştırmasının, araştırmacının belirli bir soruna yönelik geliştirdiği çözüm araçlarını esnek olarak kullandığı bir yöntem olduğu söylenebilir. Zaman zaman okullardaki bir sorunun çözülmesi için sadece öğretmenlerin ya da öğretmenlerin araştırmacılarla ortak hareket ederek bir araştırma yapmaları çalışma grubuna yarar sağlamanın yanında öğretmenin de mesleki bir deneyim kazanmasını sağlayabilmektedir. Eylem araştırmasının genel olarak yararları şunlardır (Aksoy, 2003):

- Eylem araştırmasına katılan öğretmenler çalışmalarında daha eleştirel ve yansıtıcı olurlar.
- Eylem araştırması katılımcıları güçlendirir.
- Eylem araştırması kişisel değerlendirme ve görüş oluşturmaya destekler.
- Eylem araştırması olumlu bir okul iklimi oluşturur.
- Eylem araştırması iyileşmeye karşı istek oluşturur.
- Eylem araştırması uygulamaya doğrudan etki yapar.
- Eylem araştırması öğretmen ve öğrenci arasında daha sağlıklı iletişim kurulmasını destekler.

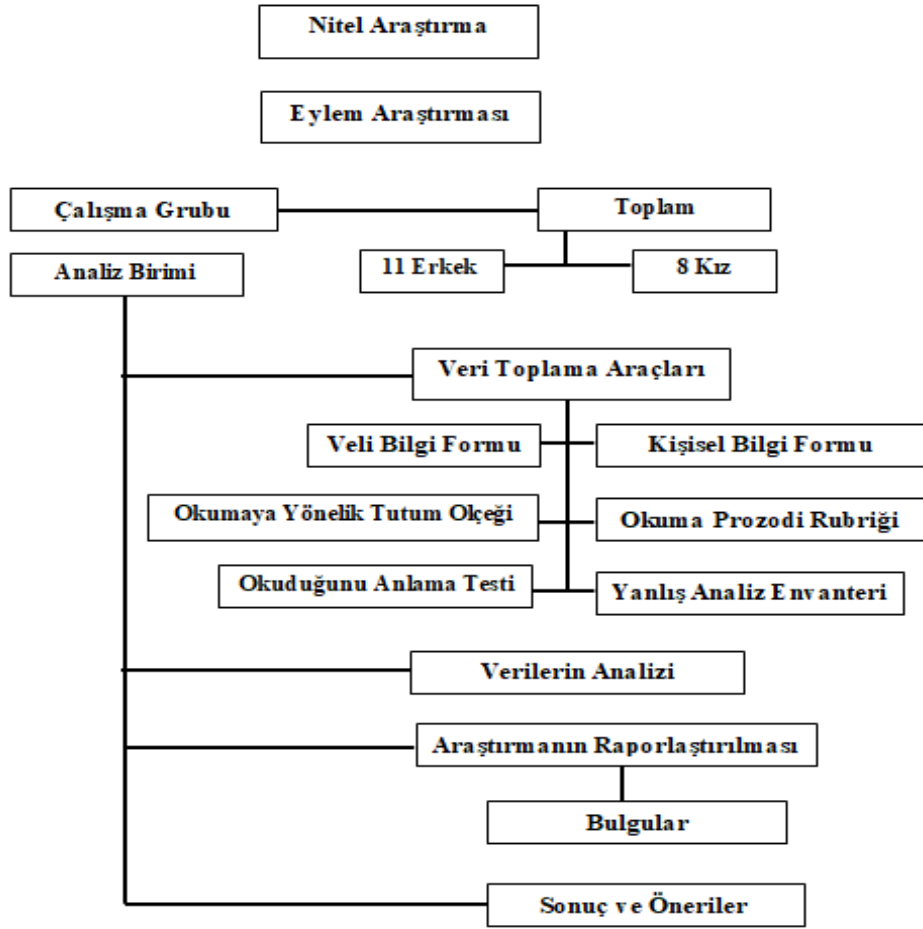
Eylem araştırması aşamaları olan sistematik bir süreçtir. En geniş haliyle plan, eylem, veri toplama ve yansıtma aşamalarından oluşan sarmal bir yapıya sahiptir. Sorun belirlendikten sonra plan yapılır, uygun eylem belirlenir ve uygulanır, veriler toplanır ve değerlendirilir sonrasında ise araştırma sonuçları paydaşlar ile paylaşılır. Bu araştırmada izlenen yol Şekil 3.1’deki gibidir:



Şekil 3.1. Eylem araştırmasında izlenen yol  
(Kaynak: Bassegy, 1998; Akt. Köklü, 2001, s.40)

Şekil 3.1’deki gibi bu araştırmada öncelikle problemin gözlemlendiği durum belirlenmiş ve açıklanmıştır. Ardından veriler toplanmış ve elden edilen veriler çözümlenmiştir. Bu aşamada okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumu geliştirmek için “Diyalojik Okuma Programının” uygulanmasına karar verilmiştir. Bunu sağlamak için eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerin okuma becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını ölçen veri toplama araçları ile yeniden veriler toplanarak analiz edilmiş, kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler her aşamada gözden geçirilip yorumlanmış eylem planının amaca ulaşır

ulaşmadığı değerlendirilmiştir. Şekil 3.2’de araştırmanın deseni ve akış şeması verilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma Deseni ve Akış Şeması

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmaya katılacak öğrencileri belirlemek için Konya ilinin Kulu ilçesinde bulunan bir devlet okulu seçilmiştir. Araştırmacı bu okulda öğretmen olarak görev almaktadır ve çalışmayı eğitim verdiği sınıfta yürütmüştür. Bu sayede çıkan aksaklıklara ya da ani düzeltme gereken yerlerde kolayca müdahale edebilmiştir. Araştırmanın yapılacağı okul ilçe merkezinde yer alan ve farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü bir okuldur. Çalışma grubuna katılacak öğrencilerin belirlenmesindeki ölçütler şunlardır:

- Herhangi bir zihinsel ya da fiziksel engeli olmaması,
- Özel eğitim tanısı almamış olması,
- Ana dili Türkçe olması,

- Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencisi olmaması

Bu koşulları sağlayan 11 erkek, 8 kız olmak üzere 19 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Uzman Görüş Formu”, “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Okuma Prozodi Rubriği”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

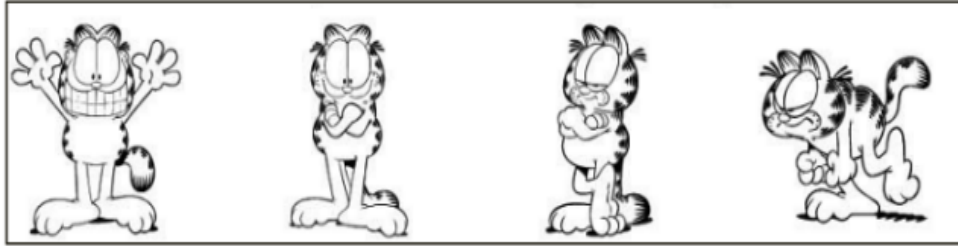
Kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasında ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri, sosyal ve duygusal ihtiyaçları ve araştırma konusu ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırma sonuçları taranmıştır. Formun hazırlanma amacı araştırmaya katılan öğrencilerin genel akademik ve okuma yaşamları ile ilgili bilgi edinebilmektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumları, sevdiği dersler, kütüphane kullanım durumlarını belirlemeye yönelik soruların bulunduğu “Kişisel Bilgi Formu” (EK 3) kullanılmıştır.

#### 3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Orijinal formu İngilizce olan *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*, McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutlarında *okumadan zevk alma* (1-10.maddeler) ve *akademik okumaya* (11-20. maddeler) ilişkin maddelerden yer almaktadır. Kocaarslan (2016) tarafından ölçek uyarlama aşamalarına uygun şekilde yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu ölçeğin DFA ile elde edilen uyum iyiliği indeksi sonuçlarına göre, ölçeğin iki faktörlü yapısının Türkiye’deki katılımcılardan oluşan örnekleme korunduğu; ölçeğin iki yarı test güvenilirliğini gösteren Sperman Brown güvenilirlik katsayısı birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için 0.80, ölçeğin toplamı için 0.83; Guttman Split-Half değeri birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için 0.80,

ölçeğin toplamı için 0.83 ve ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha değeri birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için 0.78 ve ölçeğin toplamı için ise 0.88 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ölçeğin Türkiye’de kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin maddelerinin karşısında “Garfield” adlı kedi karakterinin dört farklı duygu durumu verilmiştir. Maddeyi okuyan öğrencinin kendi durumuna uygun bir seçeneği işaretlemesi beklenmektedir. Bu duygu durumları “çok mutlu”, biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Okuma tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 80, en az puan 20’dir. Garfield, ölçek ifadelerinin anlatmaya çalıştığı duyguları beden diliyle ifade ederek öğrencilerin verecekleri cevaplara görsel olarak yardımcı olmaktadır. Okumaya yönelik tutum ölçeğindeki maddelerden biri örnek Görsel 3.1’ de aşağıda sunulmuştur:

13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Görsel 3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Bir Madde Örneği

### 3.3.3. Okuma Prozodi Rubriği

*Okuma Prozodi Rubriği*’nin (EK 4) orijinal hali Rasinski (2004) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Rubrikte “İfade ve Ses Düzeyi”, “Anlam Üniteleri ve Tonlama”, “Pürüzsüzlük” ve “Hız” olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Öğrencilerin sesli okumalarının değerlendirildiği rubrikten bir öğrenci en az 4 en fazla 16 puan alabilir. Puanı 8’den düşük olan öğrencinin akıcı okuma gelişiminde sorun olduğu düşünülebilir. Öğrencinin sesli okuması puanlayıcı tarafından dinlenir; okuma, rubriğin boyutlarındaki yeterliklerden hangisine uygun özellikler gösteriyorsa o boyuttaki puan verilir ve toplam puan üzerinden bir değerlendirme yapılır. Rubrikten örnek bir madde Tablo 3.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.2. Okuma prozodi rubriğinden örnek bir madde**

<b>Boyut</b>	<b>1</b>
<i>Anlam Üniteleri ve Tonlama</i>	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.

### **3.3.4. Okuduğunu Anlama Testi**

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Bu testte ilkökul üçüncü sınıf seviyesine uygun hikâye edici bir metin ve bu metinle ilgili 10 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular üç grup altında toplanmaktadır: (1) *Metinsel açık sorular* (cevabı metinde açıkça geçen); (2) *Metinsel kapalı sorular* (okuyucunun çıkarımına ve ilişki kurmasına dayanan); (3) *Geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular* (okuyucunun bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirmesine dayanan). Bu testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Metinlerle ilgili anlama sorularına verilen cevaplardan alınan puanlar 0-50 arasındaysa “zorlanma düzeyi”; 51-89 arasındaysa “öğretim düzeyi (51-74 “geçiş gösteren öğretim düzeyi”, 75-89 “kesin öğretimsel düzey”); 90 ve üzeri ise “bağımsız düzey” olarak belirlenmiştir.

### **3.3.5. Yanlış Analiz Envanteri**

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol'un (2005) Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak Türkçeye uyarladığı “Yanlış Analiz Envanteri”, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki ses kayıtları kullanılmıştır. Okuyucunun kelime tanıma ve anlama yüzdesini belirlemede “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. “Yanlış Analiz Envanteri” ile sesli okuma sırasında öğrencinin metin içinde yaptığı hatalar tespit edilerek kelime tanıma yüzdesi belirlenmiştir. Bu envanterle serbest düzey, öğretim düzeyi, endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir. Metne ilişkin anlama düzeyini belirlemek içinse öğrenciye basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmakta; basit anlamayı gerektiren sorular için tam cevap durumuna göre 2, 1, 0 şeklinde; derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için tam cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde puanlama yapılmaktadır. Öğrencinin anlama yüzdeliği, alınan puanın alınması gereken puana bölünmesiyle elde edilmektedir.



Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeylerine göre buldukları okuma düzeyleri Tablo 3.3'te sunulmuştur:

**Tablo 3.3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri**

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama
Serbest okuma düzeyi	% 99 +	% 90
Öğretim düzeyi	% 95 +	% 75
Endişe düzeyi	% 90 -	% 50-

Tablo 3.3'te üç farklı okuduğunu anlama düzeyi gösterilmektedir. Buna göre kelime tanıma yüzdesi en az % 99 ve üzerinde olan; anlama düzeyi % 90 ve üzerinde olan öğrenciler *serbest okuma düzeyindeki* okuyuculardır. Kelime tanıma yüzdesi % 91 ve üzerinde olan; anlama düzeyi de % 51 ve üzerinde olan öğrenciler *öğretim düzeyindeki* okuyuculardır. Kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında, anlama düzeyi de % 50 ve altında olan öğrenciler ise *endişe düzeyindeki* okuyuculardır. Akyol'un (2011, 99) ilkököl sınıf düzeylerine göre metinlerin kelime sayısı ile ilgili aşağıdaki ölçütleri önermektedir:

- Birinci ve ikinci sınıflar için, 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar için, 100-200 kelime arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar için, 200-300 kelime arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar için, 300-350 kelime arası

Yanlış Analiz envanterinin uygulanmasında Ege (2019) tarafından hazırlanan Üç Balık adlı metin ve bu metne yönelik okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. *Üç Balık* adlı hikâye edici metin 185 kelimedenden oluşmaktadır. Bu metinle ilgili okuduğunu anlama sorularının genel özellikleri şu şekildedir:

-*Basit anlamayı ölçen sorular - 4 adet açık uçlu soru:* Metin içi bilgileri ölçmeye yönelik sorulardır.

-*Derin anlamayı ölçen sorular - 2 adet açık uçlu soru:* Derin anlamayı ölçen sorular ise üst düzey bilişsel süreçleri ölçmeye yönelik sorulardır.

### 3.4. Araştırmanın Eylem Planı ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada geliştirilen ve uygulanan eylem planı aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

- 1.Araştırmanın tanımlanması: Sorun belirlendi.
- 2.Sorunlu durumun açıklanması.
- 3.Plan hazırlanması: Diyalojik okuma etkinliklerinin hazırlanması.
- 4.Çözüme götürecek uygulamalar: Resimli çocuk kitapları eşliğinde diyalojik okuma çalışmaları yapılması yapıldı.
- 5.Verilerin toplanması: Uygulama öncesinde ve sonrasında ölçeklerin uygulanması.
- 6.Verilerin Analiz Edilmesi.
- 7.Sorunun çözümü ve değişime yönelik değerlendirmeler yapılması, sonuçların açıklanması.

Araştırma sürecinde öncelikle kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra verilerin toplanabilmesi için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (Ek-2) ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-1) izin alınmıştır. Araştırmada öncelikle bir eylem planı tasarlanmıştır ve veri toplama sürecinde bu plan uygulanmıştır. Veri toplama süreci dört aşamada gerçekleşmiştir:

1-Öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi, akıcı okuma, anlama ve okuma tutum düzeylerinin belirlenmesi için veri toplama araçları sırasıyla uygulanmıştır.

2-Öğrenci özelliklerine uygun olarak diyalojik okuma etkinlikleri hazırlanmıştır.

3-Diyalojik okuma etkinlikleri uygulanmıştır.

4-Akıcı okuma, anlama ve okuma tutum düzeylerindeki değişimin belirlenmesi için veri toplama araçları sırasıyla tekrar uygulanmıştır.

### 3.4.1. Diyalojik Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Seçilmesi ve Özellikleri

Diyalojik okuma etkinliklerinde kullanılacak resimli çocuk kitaplarının belirlenmesinde; kitapların dayanıklı ve dış tasarımının ilgi çekici olması, içerdiği resimlerin konuyla ve metinle uyumlu, çocuk gerçekliğine uygun ve ilgi çekici, sade ve anlaşılabilir, çocuğa göre, ana fikrinin net olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Farklı araştırmalarda da ele alınan çok sayıda resimli çocuk kitabı okunmuş, incelenmiş, listelenmiştir. Bu listeden araştırma amacına en uygun olan 10 adet resimli çocuk kitabının diyalojik okuma etkinlikleri ile uyumlu olarak kullanılabilir olanların belirlenmesi için uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada başka bir araştırmacı ve uzman eşliğinde “Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır (EK 6). Üniversitelerde görev yapan, Türkçe öğretimi, çocuk edebiyatı ve okuma eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış ve bu konular üzerine araştırmalar yapan alan 8 alan uzmanına “Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Uzman Görüş Formu” gönderilmiştir. Uzmanlardan, belirlenen kitapların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dil gelişimine, öğrencilerin duyuşal ve bilişsel gelişim özelliklerine uygunluğunun yanı sıra kitapların akıcı okuma çalışmaları, soru sorma, yeni kelime öğretimi, kitapla ilgili sohbet tarzı konuşmalar yapılabilmesi, öğretmen ve öğrencilerin birlikte okumasına uygunluğu gibi hususları değerlendirmeleri beklenmiştir. Uzmanlara incelenmesi istenen resimli çocuk kitapları da gönderilmiştir. Kitapları inceleyerek görüş bildiren 6 uzmanın özellikleri şu şekildedir:

<u>1.Uzman</u>	Hacettepe Üniversitesi	Doçent Doktor	-Sınıf Öğretmenliği: Türkçe Öğretimi/ Çocuk Edebiyatı / Okuma-Yazma Eğitimi / Diyalojik Okuma
<u>2.Uzman</u>	Zonguldak Ecevit Üniversitesi	Bülent Doktor	-Sınıf Öğretmenliği: Türkçe Öğretimi/ Çocuk Edebiyatı / Okuma-Yazma Eğitimi/ Öğrenme stilleri
<u>3.Uzman</u>	Muş Üniversitesi	Alparslan Doktor	-Sınıf Öğretmenliği: Türkçe Öğretimi/ Çocuk Edebiyatı / Okuma-Yazma Eğitimi / Etkileşimli Okuma
<u>4.Uzman</u>	Giresun Üniversitesi	Doktor	-Sınıf Öğretmenliği: Türkçe Öğretimi/ Çocuk Edebiyatı / Okuma-Yazma Eğitimi / Dinleme Eğitimi
<u>5. Uzman</u>	Trabzon Üniversitesi	Doktor	-Sınıf Öğretmenliği: Türkçe Öğretimi /Okuma-Yazma Eğitimi / Drama
<u>6. Uzman</u>	Kırıkkale Üniversitesi	Doçent Doktor	-Sınıf Öğretmenliği: Türkçe Öğretimi /Okuma-Yazma Eğitimi / Dinleme Eğitimi

Alan uzmanları tarafından araştırmada kullanılabilceği belirtilen resimli çocuk kitaplarının her biri araştırmacı tarafından yeniden okunmuş; ayrıca bir Türkçe öğretmeni tarafından da okunarak incelenmiştir. Diyalojik okuma etkinliklerinde kullanılmasına karar verilen kitapların özellikleri Tablo 3.4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4. Diyalojik okuma etkinliklerinde kullanılan resimli çocuk kitapları**

Kitap Adı	Yazar	Resimleyen	Çeviren	Yayın Yılı	Sayfa Sayısı	Yayın Evi
Mış Gibi	Peter. H Reynolds	Peter. H. Reynolds	Oya Alpar	2021	32	Altın Kitaplar
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	Feridun Oral	-	2018	28	Yapı Kredi Yayınları
Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Feridun Oral	-	2021	34	Yapı Kredi Yayınları
Gökyüzünün Rengi	Peter. H Reynolds	Peter. H. Reynolds	Oya Alpar	2020	34	Altın Kitaplar
Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var!	Caryl Hart	Ed Eaves	Melike Hendek	2020	32	Pearson
Çok Yaramaz Kedi	Abeer Al-Taher	Maya Fidavi	Abdulkerim Lale	2018	40	Nar Çocuk

### 3.4.2. Diyalojik Okuma Etkinliklerinin Hazırlanması

Diyalojik okumanın amacına ulaşabilmesi için yapılacak plan büyük önem taşımaktadır. Diyalojik okuma etkinlikleri için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinlikleri içeren planlar hazırlanır (Ceyhan ve Yıldız, 2020). Bu araştırmada uygulanacak diyalojik okuma etkinliklerine karar verilmesinde, planlama ve hazırlıkların tamamlanmasında öncelikle okuma eğitimi ile ilgili rapor, makale, bildirimler okunmuş, incelenmiş, araştırma sonuçları mukayese edilmiştir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin okuma eğitiminde kullanılabilceği düşünölen resimli çocuk kitapları incelenmiş, çocuk edebiyatı ürünleri taranmıştır. Araştırmaya katılacak öğrenci gruplarının dil gelişim özellikleri, duygusal ve sosyal gelişimleri göz önünde tutularak okuma ve anlama gelişimindeki ihtiyaçlarının da neler olabileceği üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilişkili olabileceği düşünölen yerli ve yabancı araştırmaların veri toplama süreçleri ve sonuçları incelenmiştir. Belirlenen altı kitap için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları içeren diyalojik okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Okuma etkinlikleri hazırlanırken; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrutusunda duygusal ve bilişsel gelişim özelliklerine,

diyalojik okuma etkinliğine ve kelime öğretimine uygun kitaplar seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılacak okuma etkinlikleri hazırlanırken aşağıda verilen maddeler uygulanmıştır.

- *Okumanın yapılacağı uygun ortamın belirlenmesi ve uyarlanması:* Öğrencilerin fiziksel ve biyolojik ihtiyaçları göz önüne alınarak öğretime devam edilen sınıfın düzeni, öğrencilerin hem öğretmeni ve okuma materyalini hem de tahtaya projeksiyon cihazı ile yansıtılan kitap sayfalarına ait görsellerini rahatlıkla görebilecekleri “U düzenine” getirilmesi planlanmıştır.
- *Diyalojik okuma etkinliği süresince öğretilecek kelimelerin, deyimlerin, yazım ve imla kurallarının belirlenmesi:* Resimli çocuk kitabında bulunan anlamının bilinmeyeceği tahmin edilen kelimeler veya deyimler seçilmiştir. Anlamı öğretilecek kelimeler veya deyimler seçilirken öğrencilerin seviyelerine uygun, anlamlı, dil gelişimini destekleyecek ve metni anlamak için önemi olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri destekleyecek yazım ve imla kurallarından örneklere yer verilmiştir.
- *Okuma etkinliği boyunca sorulacak soruların ve anımsatıcıların belirlenmesi:* Diyalojik okumada kullanılan tekniklerden PEER ve CROWD tekniklerinden yararlanılarak; öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, metnin içine girebilecekleri, metinlerarası düşünebilecekleri ve etkileşimi artıracak sorular ve anımsatıcılar hazırlanmıştır.
- *Kitabın içeriğine ve okuma amacına uygun okuma öncesi etkinliğinin belirlenmesi ve hazırlanması:* Okuma öncesi çalışmalar; öğrencileri harekete geçirecek dikkat çekici eylem, kitabın peritextual unsurlarının tanıtımı, kitabın içeriği ile ilgili tahmin, öğretilecek kelimelerin söylenmesi, öğrencilerin kitapları incelemelerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır
- *Kitabın içeriğine ve okuma amacına uygun okuma sonrası değerlendirme çalışmalarının belirlenmesi ve hazırlanması:* Okuma etkinliği sonrasında metnin akılda kalmasını sağlamak, metni anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırması veya değerlendirme yapmak için hikâye haritası hazırlanmış, metnin içeriğine uygun görsel sanat çalışmaları, dans, oyun gibi etkinlikler planlanmıştır.

- *Okumanın yapılacağı oturumlar için uygun ve gerekli zamanın belirlenmesi:* Diyalojik okumanın yapılacağı resimli çocuk kitabının uzunluğu, okuma öncesi–sırası-sonrasında yapılacak etkinlikler için ihtiyaç duyulan süre hesaplanarak okuma oturumlarına uygun süre planlaması yapılmıştır.

### **3.4.3. Diyalojik Okuma Etkinliklerinin Uygulanması**

Okuma etkinlikleri için belirlenen 6 kitap, 8 hafta süreyle öğrencilere diyalojik okumayla seslendirilmiş; okuma planına göre uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilerin kitaptaki resimleri daha iyi görebilmeleri için kitap resimleri projeksiyon cihazı yardımı ile tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilerin ekranı ve öğretmeni iyi görebilmeleri için sınıfta U şeklinde oturma düzeni oluşturulmuştur. Her okuma planı, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları üzerine kurgulanmış; her aşama farklı bir günde yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Okumadan önce eğitsel oyunlar oynanmış, müzik, dans ve animasyon filmleri ile okumaya hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Okuma öncesi etkinliklerinde, okunacak kitabın peritextual özellikleri tanıtılmış; öğrenilecek kelime veya kelime grupları belirtilmiş ve öğrencilerin kitabı incelemesi için fırsat verilmiştir. Okuma sırası etkinliklerinde kitabın çoğu bölümü öğretmen tarafından okunmuş fakat öğrencilerin kitaptan bazı bölümleri sesli okumalarına fırsat verilmiştir. Anımsatıcılar ile etkileşimi artırma, kelime veya deyimlerin öğretimi, yazım ve imla kurallarına dikkat çekme çalışmaları ile okuma sırası etkinliklerine devam edilmiştir. Okuma sonrasında kitapla ilgili sorular eşliğinde sohbet edilmiş, her öğrencinin en az bir kez sessiz olarak okuması için kitap metni çoğaltılarak dağıtılmış; okuma tamamlandıktan sonra hikâye haritası, eğitsel oyun, gezi, görsel sanat çalışmaları gibi faaliyetlerle diyalojik okuma etkinlikleri bitirilmiştir. Diyalojik okuma etkinlikleri örnek planı ayrıntılarıyla Tablo 3.5’te verilmiştir.

**Tablo 3.5. Diyalojik Okuma Etkinlikleri Uygulama Planı**

<b>Ders</b>	<b>TÜRKÇE</b>
<b>Sınıf</b>	İlkokul 3. sınıf
<b>Öğrenci Sayısı</b>	19
<b>Süre</b>	6 Ders Saati
<b>Uygulamada Kullanılan Resimli Çocuk Kitabı</b>	Kitabın Adı: Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var! Yazar: Carly Hart Resimleme: Ed Eaves Çeviri: Melike Hendek Yayınevi: Pearson Yayın Yılı:
<b>Çalışma Grubu:</b>	İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri (19 )
<b>Araç-Gereçler Materyal</b>	ve Projeksiyon cihazı, “Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var!” kitabı, İki adet kare biçiminde örtü, uzun saplı bir süpürge
<b>Kullanılan Yöntem Teknik</b>	ve Diyalojik Okuma stratejisi
<b>Uygulama Mekânı</b>	Sınıf (sınıf tahtasının karşısına u düzeni oluşturulur)
<b>Uygulama Sürecinin İşleyişi ve Aşamaları</b>	
<b>1.Okuma Öncesinde</b>	1.Okuma etkinliği başlamadan önce öğrencilere ejderha konulu seviyelerine uygun seçilmiş animasyon film izletilir. 2.Öğrencilere bu etkinlikte Carly Hart ve Ed Eaves’in yazdığı “Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var!” adlı kitabının okunacağı söylenir. ➤ <i>Bu kitapta Baybars’ın kütüphanede ödevini yapmak için kitap ararken yaşadığı olağanüstü macerayı okuyacağız.</i> 3.Öğrencilere zırh, şövalye, yola koyulmak, tünel ve olağanüstü yazılı kelime kartları gösterilir. Bu kitabı okurken bu kelime ve kelime gruplarıyla karşılaşılacağı ve anlamlarının öğrenileceği söylenir.

---

4. Resimli çocuk kitabının ön kapağı öğrencilere gösterilir kitabın ismi tekrar edilir ve kapağın dikkatlice incelenmesi istenir.

- *Resimde ne görüyorsunuz?*
- *Kitabımızın ismini bir kez de siz okur musunuz?*

Öğrencilerin cevapları dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır.

5. Öğrencilere arka kapaktaki metin gösterilir. Metin parmakla takip edilerek öğrencilere okunur.

- *Arka kapakta neler görüyorsunuz?*
- *Kitabın başlığını, kapaktaki resimler ve arka kapaktaki tanıtım yazısını düşünerek kitabın içeriği ile ilgili bir tahminiz var mı?*

6. Kitabın yazarı, yayınevi ve ithaf sayfasına dair bilgiler öğrencilere aktarılır. Bu bilgilerin resimli çocuk kitabının hangi kısımlarında yer aldığı parmakla işaret edilerek gösterilir.

7. Kitaptaki ithaf sayfası açılarak parmakla işaret edilir. Kitaplardaki ithaf bölümüyle ilgili bilgilendirme yapılır.

- *Bir kitap yazsaydınız bunu kime ithaf ederdingiz? Sorusu yöneltilir.*

İthaf, birinin adına sunma, hediye etmek demektir. Yazarlar kendileri için değerli olan kişilere eserlerini karşılık beklemeden hediye etmek için kitaplarında ithaf sayfası oluşturur ve değer verdiği kişi ya da kişilerin isimleri yazarlar. Okuyucularda böylece kitabın o kişiye hediye edildiğini anlarlar. Resimli çocuk kitabını öğrencilere verilir öğrencilerin kitabı incelemeleri, dokunmaları ve içeriğine göz atmaları sağlanır.

---

## 2.Okuma Sırasında

### 1-2. sayfalar

1.Ortam bir önceki oturumdaki gibi öğrenciler öğretmeni ve kitabın sayfalarının yansıtılacağı ekranı rahat görebilecekleri şekilde hazır olmalıdır.

- *“Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var!” isimli kitabı okuyacağız.*

2. 1-2. sayfalar arasında yer alan metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir. Seslendirme sırasında ses tonu, jest ve mimikler kitaptaki olayların ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlanır.

3. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verilir.

- *Baybars'ın ödevi neymiş?*
- *Resimde neler var?*
- *“Canavarlar ve Ejderhalar Kitabı'na bakacaktım.” ifadesinde “kitabı” ndan sonra gelen ek neden ayrılmış?*



- 
- *Bu noktalama işaretinin adı ne?*
  - *Kesme işareti hangi durumlarda kullanılır?*

#### 3-4. sayfalar

1.3-4. sayfalar arasında yer alan metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

- *Baybars Ejderha ödevini nasıl yapacağını sorunca annesi hangi cevabı verdi?*
- *Resimde neler görüyorsunuz? (Emniyet kemerine dikkat çekilir. Emniyet kemerinin kullanımının önemi anlatılır.)*

#### 5-6. sayfalar

1.5-6. sayfalar arasında yer alan metin istekli olan bir öğrenci tarafından seslendirilir.

- *“KOCAMAN” ifadesi neden büyük yazılmış olabilir?*
- *Sizce “Harika!” ifadesi neden koyu renkle yazılmış olabilir?*
- *Siz daha önce bir kütüphaneye gittiniz mi? Gittiğiniz kütüphane resimdekine benziyor muydu?*
- *“Büyük Ejderha Rehberi” ifadesinde kelimelerin ilk harfi neden büyük yazılmış olabilir?*
- *Benzer bir duruma siz de bir örnek verebilir misiniz?*

#### 7-8. sayfalar

1.7. sayfada yer alan metin istekli olan bir öğrenci tarafından seslendirilir.

- *Zırh ne demek?*

Cevaplar dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır ve gönüllü iki öğrencinin öğrenilen kelime ile cümle kurması için yönlendirme yapılır.

- *Şövalye ne demek?*

Cevaplar dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır ve gönüllü iki öğrencinin öğrenilen kelime ile cümle kurması için yönlendirme yapılır.

#### 9-10. sayfalar

9 ve 10. sayfalar arasındaki metin istekli olan bir öğrenci tarafından seslendirilir.

- *Cümlenin anlamından yola çıkarak yola koyulmak kelime grubunun anlamını tahmin edebilir misiniz?*

Cevaplar dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır ve gönüllü iki öğrencinin öğrenilen kelime ile cümle kurması için yönlendirme yapılır.

- *“Gizem” kelimesi ile aynı anlamda olan başka hangi kelime var?*
-

- 
- *Baybars'ın yeni arkadaşının ismi neymiş?*

#### 11-12. sayfalar

11-12. sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

Gönüllü iki öğrencinin sırtına kare örtüler pelerin gibi bağlanır. Öğrenciler uzun saplı süpürgeye at gibi binerler, bir öğrenci de ayı rolüne girer ve 9,10, 11, 12. sayfa ile ilgili canlandırma yapılır.

#### 13-14. sayfalar

13-14. sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

- *‘‘Yavaş’’ kelimesinin tam tersi anlamında olan kelime hangisidir?*
- *Bunun gibi siz de iki tane zıt anlamlı kelimelere örnek verebilir misiniz?*
- *Piknik yapmak için genelde nasıl yerler tercih edilir?*
- *Ayı, Korkusuz Şövalye ve Baybars'ın piknik yapmak için bulduğu yer hakkında ne düşünüyorsunuz?*
- *Bu sarsıntının sebebi deprem değilse ne olabilir?*

#### 15-16. sayfalar

15-16. sayfalar arasında yer alan metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

- *Resimde ne görüyorsunuz?*
- *Devasa mor canavarın bahsettiği konserve kutusundaki atıştırma malı sizce ne?*
- *Hayal kırıklığına uğrayan biri nasıl görünür? Birlikte canlandıralım.*

#### 17-18. sayfalar

17-18. sayfalar arasında yer alan metin istekli olan bir öğrenci tarafından seslendirilir.

- *Resimde neler görüyorsunuz? (Girişte birçok atın olmasına dikkat çekilir.)*
- *Resme bakarak tünel kelimesinin anlamını tahmin edebilir misiniz?*

Cevaplar dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır ve gönüllü iki öğrencinin öğrenilen kelime ile cümle kurması için yönlendirme yapılır.

- *Baybars ve yeni arkadaşı Korkusuz Şövalye çok cesurlar. Sizce onları tünelde ne bekliyor?*

#### 19-20. sayfalar

19-20. sayfalar arasında yer alan metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir. 20. Sayfadaki resim işaret edilerek:

- *Herkes bu kadar korkmuşken Korkusuz Şövalye sizce neden gülümsüyor?*
-

---

#### 21-22. sayfalar

21-22. sayfalar arasında yer alan metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

Okuma “Vahşi bir ayı bizi kovaladı.” ifadesine gelince koyu renkle yazılan kısmın öğrenciler tarafından tamamlanması istenir.

- *Dışarıda görünen atlar abilerinin olabilir mi?*
- *Sizce Baybars onları gördüğü için mi on kollu canavar sandıkları gölgenin abileri olduğunu anladı?*

#### 23-24. sayfalar

23-24. sayfalar arasında yer alan metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

- *Olağanüstü ne demek olabilir?*

Cevaplar dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır ve gönüllü iki öğrencinin öğrenilen kelime ile cümle kurması için yönlendirme yapılır.

- *“Yüz” kelimesi burada sayı anlamında kullanılmış. Başka hangi anlamlarda kullanılabilir? (Eş sesli kelimelere dikkat çekilir.)*
- *Resimlerde gördüğünüz hangi ejderha ile arkadaş olmak isterdiniz neden?*

#### 25-26. sayfalar

25-26. sayfalar arasındaki metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere okunur.

26. sayfadaki metin istekli bir öğrenci tarafından seslendirilir.

- *Ejderhaların olduğu başka bir kitap okudunuz mu?*
- *Neler oluyordu?*

#### 27-28. sayfalar

27-28. sayfalardaki metin uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirilir.

Okuma bittikten sonra öğrencilere bir sonraki oturumda sınıfça kütüphaneye gidileceği açıklanır.

- *Acaba bizi kütüphanede neler bekliyor?*

---

### **3.Okuma Sonrası**

1.Bir önceki oturumda okuması biten kitabın hatırlatılması yapılır.

- *“Evet çocuklar bir önceki oturumda Caryl Hart yazdığı Melike Hendek’in Türkçeye çevirdiği “Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var!” kitabını okuduk. Hikâyemizde neler olmuştu hatırlıyor musunuz?*

Cevaplar dinlenir, gerekli açıklamalar yapılır ve gönüllü iki öğrencinin öğrenilen kelime ile cümle kurması için yönlendirme yapılır.

---

- 
- *Kitapta en çok hoşunuza giden bölüm hangisiydi?*
  - *Sizce bu hikâyenin ana kahramanı kimdir?*
  - *Baybars'ın kütüphanede tanıştığı arkadaşının adı neydi?*
  - *Gizemli ormanda karşılaştıkları ayıya nasıl oldu da yem olmamışlardı?*
  - *Piknik yaparken karşılaştıkları mor canavarla nasıl arkadaş olmuşlardı?*
  - *Bu kitapta yazar bize ne anlatmak istemiş?*
  - *Siz olsaydınız bu kitaba hangi başlığı koyardınız?* Soruları yöneltilir, cevaplar detaylandırılır.

2.Hazırlanan kelime kartları her bir öğrenci tarafından sesli bir şekilde okunur. Kelime kartları kelime panosuna asılır.

3.Öğrenilen kelimelerle ilgili birer cümle kurup Türkçe defterlerine yazmaları istenir.

4.Her öğrenciye okunan kitabın düz metin hali çoğaltılarak dağıtılır ve bir kez de sessiz okuma yapmaları istenir. Sessiz okumalar bittikten sonra öğrencilere hikâye haritası dağıtılır ve öğretmenle birlikte tamamlanır.

5.Öğrenciler grup olarak okulun bulunduğu ilçenin kütüphanesine götürülür. Dönüşte kendi maceralarını kısaca yazmalarına ve sınıfta yazdıklarını paylaşmalarına imkân verilir.

---

### 3.5. Verilerin Analizi

Diyalojik okuma etkinlikleri tamamlanıp son testler uygulandıktan sonra öncelikle sayım döküm ve tasnif işlemleri yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle uygulamalar esnasında öğrencilerin kaydedilen sesli okumaları dinlenmiş dakikada okunan kelime sayıları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler sıralanarak kayıt altına alınmış, bilgisayar destekli istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler yapılırken ulaşılan bulguların sıralanması, tablolar halinde gösterilmesi ve yorumlanmasında yardımcı araştırmacı desteği alınmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için Bağımlı Grup Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bağımlı Grup Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili örneklem T testinin kullanılması gereken ancak parametrik özellikler sağlanmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Öğrencilerin diyalojik okuma etkinliklerinde önceki ve sonraki puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgularla ilgili karşılaştırma ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızları İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Çatlak Kova” metni okunurken alınan ses kayıtlarından elde edilen verilerle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısının Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması**

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Negatif Sıra	6	8,33	50,00	-1,812	,070
	Pozitif Sıra	1	10,77	140,00		
	Eşit	3	0			

\*  $p > .05$

Tablo 4.1’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde bir dakikada okudukları kelime sayısı ile uygulama sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $Z= -1.812$ ,  $p> .05$ ). Öğrencilerin uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki dakikada okuduğu kelime sayısında anlamlı farklılık olmasa da öğrencilerinin çoğunun dakikada okuduğu kelime sayısında artış olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda bu çalışma grubu için diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları üzerinde etkisinin olmadığı da söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada okudukları kelime sayılarının yanı sıra dakikada okunan kelime sayısından yanlış veya eksik okunan kelime sayısı çıkarılarak elde edilen bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarının da anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılarak bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısının Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması**

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	Negatif Sıra	4	6,13	24,50	-2,839	,005*
	Pozitif Sıra	15	11,03	165,50		
	Eşit	0				

\* $p< .05$

Tablo 4.2’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile uygulama sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu ( $Z= -2,839$ ,  $p< .05$ ) anlaşılmaktadır. Bu fark puanlarının sıra ortalaması ile toplamlarının bu farkın pozitif sıralar yani uygulama sonunda hesaplanan doğru kelime sayısı lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış meydana getirdiği belirtilebilir. Doğru okuma becerisinin yeterli düzeyde olması, anlamanın temel şartlarından biridir (Akyol, 2020). Bu bağlamda görülen artış öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de olumlu etkilemesi beklenmektedir.

## 4.2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerileri İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası prozodik okuma becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “Çatlak Kova” metni sesli okuma kayıtları incelenmiş elde edilen verilerle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış, bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması**

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Prozodik Okuma	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,843	,000*
	Pozitif Sıra	19	10,00	190,00		
	Eşit	0				

\*p< .05

Tablo 4.3’te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi prozodik okuma becerileri ile uygulama sonrası becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu ( $Z= -3,843$ ,  $p< .05$ ) ve fark puanlarının sıra ortalaması ile toplamı incelendiğinde bu farkın pozitif sıralar yani uygulama sonunda aldıkları prozodik okuma becerileri puanları lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle diyalojik okuma uygulamalarından sonra çalışma grubundaki tüm öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu söylenebilir. Diyalojik okumanın işitsel modelleme yoluyla öğrencileri uygun prozodiyle karşılaştırması bu gelişimin en önemli sebebi olduğu düşünülmektedir.

## 4.3.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “Ömer ve Güvercin” metninin sesli okuma kayıtlarından elde edilen verilerle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.



**Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması**

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Okuduğunu Anlama	Negatif Sıra	7	8,93	62,50	-,665	,506
	Pozitif Sıra	10	9,05	90,50		
	Eşit	2				

Tablo 4.4’te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama becerileri ile uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $Z = -.665$ ,  $p > .05$ ). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili daha ayrıntılı bir inceleme yapılabilmesi için okuduğunu anlama testinin yanı sıra Yanlış Analiz Envanteri de uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında Yanlış Analiz Envanterinden aldıkları değerler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “Üç Balık” adlı metin aracılığıyla toplanan verilerle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin yanlış analiz envanterine göre anlama yüzdeleri değerlerinin bağımlı grup Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması**

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Yanlış Analiz Envanteri Anlama Yüzdesi	Negatif Sıra	5	6,40	32,00	-1,870b	,061
	Pozitif Sıra	11	9,45	104,00		
	Eşit	3				

\*  $p > .05$

Tablo 4.5’te yer alan bulgular incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında Yanlış Analiz Envanterinden aldıkları değerler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $Z = -1.870$ ,  $p > .05$ ). Hem “Okuduğunu Anlama Testi” hem de “Yanlış Analiz Envanteri” ile elde edilen bulgularda okuduğunu anlamaya yönelik anlamlı farklılığın görülmemesi diyalojik okuma stratejilerinin bu çalışma grubunun okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin Yanlış Analiz Envanterine göre belirlenen hataları ve kelime tanıma yüzdeleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6. Yanlış analiz envanterine göre öğrencilerin okuma hataları ve kelime tanıma yüzdeleri**

Öğrenci	Yanlış Analiz Envanteri Kelime Tanıma Yüzdesi		Yanlış Analiz Envanteri Hata Türleri	
	Diyalojik Okuma Uygulamaları Öncesi	Diyalojik kuma Uygulamaları Sonra	Diyalojik Okuma Uygulamaları Öncesi	Diyalojik Okuma Uygulamaları Sonra
Ö1	%97	%98	3 Tekrarlama 2 Yanlış Okuma	2 Tekrarlama 2 Yanlış Okuma
Ö2	%95	%97	3 Tekrarlama 1 Atlayıp Geçme 5 Yanlış Okuma	1 Tekrarlama 1 Atlayıp Geç. 3 Yanlış Okuma
Ö3	<b>Endişe düzey</b>	<b>Endişe düzey</b>	9 Atlayıp Geç. 21 Yanlış Ok. 16 Tekrarlama	1 Ekleme 10 Yanlış Ok. 10 Tekrarlama
Ö4	<b>Endişe düzey</b>	<b>Endişe düzey</b>	16 Yanlış Ok. 15 Tekrarlama 1 Atlayıp Geç. 1 Ekleme	9 Yanlış Ok. 13 Tekrarlama 5 Atlayıp Geç.
Ö5	%92	%95	10 Yanlış Ok. 3 Atlayıp Geç. 1 Ekleme 1 Tekrarlama	5 Yanlış Ok. 3 Atlayıp Geç. 1 Ekleme
Ö6	%95	%97	3 Yanlış Ok. 6 Tekrarlama	5 Yanlış Ok. 1 Ekleme
Ö7	%92	%93	12 Yanlış Ok. 2 Atlayarak Geç. 1 Ekleme	7 Yanlış Ok. 2 Atlayarak Geç. 1 Ekleme 2 Tekrarlama
Ö8	%94	%94	4 Tekrarlama 2 Yanlış Okuma 5 Atlayarak Geç.	7 Yanlış Okuma 4 Atlayarak Geç.
Ö9	<b>Endişe düzey</b>	%91	6 Tekrarlama 9 Yanlış Ok. 2 Ekleme 1 Atlama	9 Tekrarlama 5 Yanlış Ok. 3 Ekleme
Ö10	<b>Endişe düzey</b>	<b>Endişe düzey</b>	47 Yanlış Ok. 8 Ekleme 4 Tekrarlama 2 Atlayarak Geç.	11 Yanlış Ok. 1 Ekleme 11 Tekrarlama 3 Atlayarak Geç.
Ö11	<b>Endişe düzey</b>	%95	6 Atlayarak Geç. 8 Yanlış Ok. 5 Tekrarlama	5 Atlayarak Geç. 3 Yanlış Ok. 2 Tekrarlama
Ö12	%92	%92	13 Yanlış Ok. 2 Tekrarlama	6 Yanlış Ok. 7 Tekrarlama 1 Atlayarak Geç.
Ö13	<b>Endişe düzey</b>	<b>Endişe düzey</b>	22 Yanlış Ok. 1 Ekleme 11 Tekrarlama 1 Atlayarak Geç.	16 Yanlış Ok. 7 Tekrarlama
Ö14	%97	%98	3 Yanlış Ok. 2 Tekrarlama 1 Ekleme	3 Yanlış Ok. 1 Tekrarlama
Ö15	<b>Endişe düzey</b>	<b>Endişe düzey</b>	21 Yanlış Ok. 3 Ekleme 1 Atlayıp Geç. 4 Tekrarlama	6 Yanlış Ok. 1 Ekleme 12 Tekrarlama
Ö16	%93	<b>Endişe düzey</b>	6 Yanlış Ok. 7 Tekrarlama	6 Yanlış Ok. 9 Tekrarlama 3 Ekleme 1 Atlayarak Geç.
Ö17	%95	%95	5 Yanlış Ok. 2 Atlayarak Geç. 2 Tekrarlama	4 Yanlış Ok. 5 Tekrarlama
Ö18	%95	%98	7 Tekrarlama 3 Yanlış Ok.	3 Tekrarlama 1 Atlayarak Geç.
Ö19	%95	%96	5 Tekrarlama 4 Yanlış Ok.	3 Tekrarlama 5 Yanlış Ok.

Tablo 4.6. incelendiğinde öğrencilerin diyalojik okuma etkinlikleri uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra kelime tanıma yüzdelerinin birbirine yakın değerler aldığı anlaşılmaktadır. Uygulama öncesinde 7 öğrenci endişe düzeyindeyken uygulama sonrasında bu öğrencilerin ikisinin öğretim düzeyine geçtiği, 1 öğrencinin de öğretim düzeyinden endişe düzeyine gerilediği görülmektedir. Endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçen öğrenciler için diyalojik okumanın okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Endişe düzeyine gerileyen öğrenci için de öğrencinin kontrol edilemeyen dış etmenlerin etkisinde kaldığı düşünülmektedir. En sık yapılan hatalar incelendiğinde öğrencilerin yanlış okuma, tekrarlama, atlayıp geçme ve ekleme gibi hataların daha çok yapıldığı belirtilebilir. Yanlış okuma ve tekrarlama hatalarının daha çok görülmesi veri toplama esnasında öğrencilerin heyecanlanmaya bağlı doğal okuma performansını gösteremedikleriyle açıklanabilir

#### 4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Tutumları İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuma tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan'ın (2016) Türkçe'ye uyarladığı “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmış elde edilen verilerle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması**

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Okuma Tutumu	Negatif Sıra	9	9,44	85,00	-,022	,983
	Pozitif Sıra	9	9,56	86,00		
	Eşit	1				

\*  $p > .05$

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuma tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $Z = -.022$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgu doğrultusunda diyalojik okuma stratejilerinin okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesinde etkili olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ve sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışma ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okumaya yönelik tutumları üzerinde diyalojik okuma etkinliklerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tartışma, başlıklar halinde sunulmuştur.

##### 5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodik Okuma Yeterlikleri ile İlgili Sonuçlar

Diyalojik okuma etkinlikleri uygulanmadan önce araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere tekrar sesli okuma yaptırılmış ve bir dakikada okudukları kelime sayısı yeniden değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası hesaplanan kelime sayıları karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Benzer bir sonuca Akyol ve Baştuğ'un (2015) araştırmasında rastlanmıştır. Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuma hızında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun farklı nedenleri olabilir. Yapılan okuma etkinliklerinde aynı hikâye kitapları ile farklı etkinliklerin yapılması öğrencilerin metindeki kelimeye aşinalık kazanmasına yol açmış olabilir. Kullanılan metinlerin kelime sayıları, kelimelerin

uzunlukları ile veri toplama araçlarındaki metinlerin kelime sayıları, yapıları ve uzunlukları zorluk bakımından farklılık göstermiş olabilir. Babayiğit (2018) ilkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızı sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısından dolayı diyalojik okuma etkinliklerinde öğrencilerin bir hikâye kitabını sesli veya sessiz okuma yapma sayısı da yetersiz kalmış olabilir.

Araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı da incelenmiştir. Buna göre uygulama öncesinde bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile uygulama sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu, diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış meydana getirdiği anlaşılmıştır. Bu sonuç, bir dakikada okunan kelime sayısı sonucu ile mukayese edildiğinde ilginç değerlendirmeler ortaya çıkabilir. Çünkü diyalojik okuma etkinlikleri sonucunda bir dakikada okunan kelime sayısı belirgin bir gelişme göstermezken kelimelerin doğru şekilde okunması gelişme göstermiştir. Metindeki kelimelerin doğru şekilde okunması akıcı okumanın temel bir bileşeni olan kelime tanıma kavramını ortaya çıkarmaktadır. Akyol (2005) kelime tanımayı, verilen kelimeyi doğru bir şekilde seslendirmek olarak ifade etmektedir. Kelime tanıma, anlamı taşıyan araç; anlam ise aracın taşıdığı mesaj olarak düşünülebilir. Bireyin okumayı gerçekleştirmesi için ilk adım olan kelime tanıma olmadan okuma işlemini gerçekleştirmek mümkün değildir (Avşar Tuncay, 2017). Bu açıdan düşünüldüğünde diyalojik okuma etkinliklerinin akıcı okumayı kelime tanıma bileşeni özelinde geliştirdiği vurgulanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama öncesi prozodik okuma becerileri ile uygulama sonrası prozodik okuma becerileri arasında anlamlı farklılık vardır ve bu fark uygulama sonunda alınan prozodik okuma puanları lehinedir. Bu noktadan hareketle diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirdiği belirtilebilir. Prozodi, akıcı okumanın etken bileşenlerinden biridir. Özellikle ilkokulun ilk üç yılında geliştirilmesi çocuğun okuma yaşantısının yapılandırılması için önemli bir rol üstlenmektedir. Prozodi üzerine yapılan araştırmalarda, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan farklı yöntemlerin gelişimlere katkı sağladığı belirlenmektedir. Kultas (2022) anahtar kelime

oyunlarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma, prozodik okuma, okumaya yönelik tutumları ve akıcı okumanın öğelerinden olan okuma hızı açısından gelişimine katkı sağladığını belirlemiştir. Araştırma sonunda; deney grubu öğrencilerinin okuma hızını, doğru okuma becerilerini ve prozodi becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır. Yılmaz Alkan (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan araştırmalarda (Aşıkcan, 2019; Gürbüz, 2015; Kaya Tosun, 2018; Keskin, 2012) okuma yöntemlerinin özel etkinlikler ve programlar dâhilinde uygulanmasıyla öğrencilerin okuma prozodilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Gerek yapılan bu araştırmanın sonuçları gerekse diğer araştırma sonuçları göstermektedir ki ilkokul öğrencilerinin sesli okumada akıcılık özelliklerini geliştirmek için özel yol ve yöntemlerin kullanılması, okuma etkinliklerinin zenginleştirilmesi, resimli çocuk kitapları özelinde metin türlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu sonuçların dolaylı bir başka göstergesi ise okumada akıcılığı geliştirmenin Türkçe dersindeki rutin çalışmaların dışına çıkılarak öğrencilerle özel zaman aralıklarında okuma çalışmalarının yapılması gerekliliğidir.

### **5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiş; sonuç olarak öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama becerileri ile uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Çiğdemir’e (2021) göre ön bilgi, kelime bilgisi, ailenin okumaya katılımı, aile gelir düzeyi, ebeveyn öğrenim düzeyi, cinsiyet ve devam edilen okul türü gibi değişkenler okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu kadar çok bireysel ve çevresel etmenler okuduğunu anlamayı etkilerken, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yalnızca bir strateji kullanılmasının yeterli olamaması anlaşılır bir durumdur. Özdemir ve Kiroğlu (2017) da benzer şekilde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik uyguladığı 3D stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olmadığını bulmuşlardır. Okuduğunu anlama düzeylerinin

incelenmesinde ayrıca yanlış analiz envanteri de kullanılmıştır. Araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yanlış analiz envanterinden elde edilen diğer sonuçlar ise şu şekildedir: Araştırmanın başlangıç aşamasında katılımcı 19 öğrenciden 7 öğrencinin endişe düzeyinde, 12 öğrencinin ise öğretim düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda endişe düzeyindeki 2 öğrenci öğretim düzeyine geçmiştir. Öğretim düzeyindeki bir öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin düştüğü ve endişe düzeyine gerilediği anlaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlardan biri de öğretim düzeyinde olan 10 öğrenciden üçünün kelime tanıma yüzdelерinin değişmediği, 7 öğrencinin ise 1-3 puanlık ilerleme gösterdiği ancak % 99 dilimine ulaşamadığı için bağımsız düzeye geçemediği belirlenmiştir. Yanlış analiz envanteri sonuçları incelendiğinde öğrencilerin diyalojik okuma öncesinde en çok yanlış okuma, tekrarlama, atlayıp geçme ve ekleme tarzında okuma hataları yaptıkları; özellikle endişe düzeyindeki öğrencilerin hata sayılarının çok fazla olduğu gözlenmiştir. Sidekli'nin (2010) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını incelediği eylem araştırmasında farklı bir ölçekle elde ettiği sonuçlara göre öğrenciler sıklıkla yanlış okuma, tekrarlama ve ekleme hataları yapmaktadır. Farklı araştırmalarda sıklıkla yapılan okuma hatalarının aynı çıkması bu okuma hatalarının giderilmesi için yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Bu araştırmada diyalojik okuma çalışmaları bittikten sonra genel olarak katılımcılar arasında özellikle okuma anında yapılan tekrarlı okuma hatalarının az bir miktarda azalma gösterdiği anlaşılmıştır. Groling ve arkadaşları (2020) da diyalojik okumanın kelime hazinesi ve anlatıyı anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ceyhan (2019) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda diyalojik okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarında yer alan öğrencilerin; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına bağlı olarak ders yapılan sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurtbakan (2022) ise diyalojik okuma uygulamalarının, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde ve akıcı okuma hız ve hatasızlık boyutunda önemli ölçüde etkili olduğunu tespit etmiştir. Karadoğan (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Farklı araştırmaların sonuçları incelendiğinde resimli çocuk kitapları eşliğinde yapılan okuma etkinliklerinin akıcı

okumanın bileşenleri olan kelime tanıma ve prozodiyi geliştirdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Aşıkcan (2019) doğru okuma, otomatiklik ve prozodiye yönelik okuma etkinlikleri ile ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde okuma hatalarının azaldığını, okuma hızlarının arttığını, okuma prozodilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Uğur (2022) öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini ve desteklediğini tespit etmiştir.

### **5.1.3. Öğrencilerin Okuma Tutumları ile İlgili Sonuçlar**

Araştırma sonucunda diyalojik okuma etkinliklerine katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuma tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Benzer bir sonuç Yardım (2021) tarafından Kocaeli’nde yapılan araştırmada da ortaya çıkmış; okuma çemberi tekniğinin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2019) ise aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu ve tutumunu olumlu etkilediğini tespit ederek okuma tutumu ile farklı bir sonuç elde etmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuma ilgileri yaş düzeyleri ve cinsiyetleri aynı olsa bile değişkenlik gösterir. Böyle olması oldukça doğaldır. Bireysel farklılıklar ve duygusal özellikler bu farklılıkları belirginleştirebilir. Okullarda öğretmenler ve yöneticiler küçük çocukların ihtiyaçlarını karşılarken çocukları okul başarısına hazırlamak, küçük çocuklar için artan akademik ihtiyaçları belirlemek ve gidermek, sosyal-duygusal yeterliliği teşvik etmek, çocuklara değer veren olumlu bir okul iklimi yaratmak ve aileleri çocuklarının eğitiminde ortak olmaya davet etmek gibi birçok taleple karşı karşıya kalabilirler. Bu süreçte ortaya çıkan okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme arasındaki örtüşen alanları vurgulamak, çocukların gelişimini güçlendirebilir. Bu durum her iki alanda da daha güçlü bir öğrenme tecrübesi oluşturabilir. Öğretmenler, bu tamamlayıcı alanları harmanlayarak küçük çocukları daha sonraki okul başarısı için hazırladıklarından emin olabilirler (Doyle ve Bramwell, 2006).



Özdemir ve Şerbetçi'nin (2018) 385 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin güçlü bir okuma tutumuna sahip olduğu, kız öğrencilerin okuma tutumunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, çocuklara sesli hikâye okumanın, çocuklarla birlikte kitabevi, kitap fuarı ve kütüphanelere gitmenin çocukların okuma tutumunda anlamlı farklar yarattığı belirlenmiştir. Başaran ve Ateş (2009) tarafından Yozgat ve Ankara'da 601 ilkokul öğrencisi ile yapılan araştırmada katılımcıların büyük bölümünün okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumlarının daha iyi bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Kuşdemir (2019) tarafından Kırıkkale'de yapılan araştırmaya göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahiptir; ayrıca kızlar erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde okuma tutumu sergilemektedir. Yapılan araştırmalar kız ve erkek öğrenciler arasında okumaya ilişkin yaklaşımın farklılaşabildiğini göstermektedir. Bu tür farklılıklar çevresel sebepler, genetik etkenler, öğretmen davranışları, aile tutumu, sosyal yaşam, duygusal özellikler, akademik yaklaşımlar vb. gibi çok çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Bunların her biri tartışma ve araştırma konusudur. Yapılan bu araştırmada ise araştırmacı tarafından sekiz hafta diyalojik okuma etkinlikleri gerçekleştirilmesine rağmen okuma tutumunda herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun farklı sebepleri olabilir. Öncelikle kullanılan resimli çocuk kitapları araştırmacı tarafından belirlendiği için kitaplar her çocuk için yeterince ilgi çekici olmamış olabilir. Ayrıca diyalojik okuma etkinlikleri sınıftaki tüm çocukları kapsamaktadır ki 19 öğrencinin okumaya ilgisi, ihtiyaçları ve okuma motivasyonlarının da bireysel ölçüde değişkenlik gösterebileceği bunun da grubun sonucunu etkileyebileceği düşünülmektedir.

## 5.2.Öneriler

Araştırmadan elde sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmanın sonuçlarına göre diyalojik okumanın prozodik okuma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda diyalojik okuma stratejilerinden yararlanılabilir. Araştırmalar dışında öğretmenler öğrencilerinin prozodik okuma becerisini geliştirmek için diyalojik okuma stratejilerinden yararlanabilir.
- Araştırmada hikâye edici metinlerin yer aldığı resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda öğrenci düzeyine uygun çizgi roman veya karikatürler ile diyalojik okuma etkinlikleri yapılarak ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine, öğrencilerinin okuma ve anlamaya ilişkin sorunlarını çözebilmeleri hususunda destek olmak için eylem araştırmasının uygulama aşamaları ile ilgili seminer ve atölye çalışmaları yapılabilir.
- Okuma becerilerini geliştirmek için diyalojik okumayla beraber farklı stratejilerin kullanıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada 6 farklı resimli çocuk kitabından her biri diyalojik olarak bir kez okunmuştur. Bir kitabın daha fazla zamana yayılarak birden fazla kez okunduğu farklı çalışmalar yapılabilir.
- İlkokullarda yapılacak etkinlikler ve çalışmalarla kitap okumanın boş zamanlarda yapılan sıradan bir iş değil, anlama ve düşünme becerilerinin gelişimi için kıymetli bir eylem olduğu algısı geliştirilebilir.
- İlkokullarda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebilmek için diyalojik okuma yöntemi Türkçe ders kitapları ve farklı resimli hikâye kitapları kullanılarak uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Açan, M. (2015). Birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi: Bir durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36), 474-489.
- Aksoy, S. (2022). Zihin haritası yönteminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ordu.
- Akyol, H. (2019). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 253, 7-13.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Niğde.
- Akyol, M. (2020). Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. Doktora Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Anderson, T. H., Armbruster, B.B. (2002). Studying. Edt. P. D. Pearson, *Handbook Of Reading Research* içinde s.657-680. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Antonacci, P.A. ve O'Callaghan C.M. (2020). *Anaokulundan ortaokula öğrenciler için araştırmaya dayalı 50 strateji* (Çev: H. Dedeoğlu). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

- Aslan, O. (2021). Peritekstual okumanın ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Aşıkcı, M.(2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. Doktora Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Avşar Tuncay, A. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarımı ve geliştirme çalışması. Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Babacan, K. (2020). Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 409-427.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.

- Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerini okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 36(162).
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş.(2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 69-86.
- Bilaloğlu, F.(2019). Dijital hikâye anlatımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz , Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ceyhan, S. ve Yıldız M. (2021). *Örnek kitap okuma planlarıyla ilkökulda etkileşimli sesli okuma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. ve Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.
- Cingi, M. A. (2022). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi. Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Çalışkan, E.F. (2019). Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 1308- 2140.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H.İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(60), 705-711.
- Çiğdemir, S. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

- Deniz, M. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Hatay.
- Doğan, Ö. (2022). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bartın.
- Doğan, A. (2019). Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Doyle, B. G. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Durmaz, M. (2020). Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Düzce.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Ege, B. (2019). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Bayburt.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A.D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. ve Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P. ve Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Güçlüer, S.(2020).Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.

- Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, (43).
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Güngör, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: Durum çalışması. Doktora Tezi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bolu.
- Gürbüz, A. (2015). Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Uşak.
- Gürer, N. (2021).Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi. Doktora tezi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- İlhan, E. ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisinin kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Karadayı Atalar, Ü., B. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Amasya.
- Karabulut, A. ve Turan, L. (2021). Süreçsel modele dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (87), 1-18.
- Karadoğan, Z.(2020). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Balıkesir.
- Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karakuş, C. (2020). *Diyaloga dayalı okuma ( etkileşimli okuma) yöntemi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Karatay, H., Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Karşlı, T. A. (2018). Vygotsky ve Piaget'nin kuramsal yaklaşımları bağlamında insan bilişsel gelişimi üzerinde toplumsallaşma etkisi ve bilişsel gelişim sürecinde aktif bir eğitici yapı olarak toplumsallaşma: Eğitim ve bilişsel

gelişim psikolojisindeki kuramsal tartışmaların tarihsel-toplumsal perspektifi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 61-70.

- Kartal, E., Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(1), 372-380
- Katracı, M.(2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- Kayır, G. (2021). Türkiye'de yapılan eylem araştırmalarının niteliksel olarak incelenmesi ve bir eylem araştırması örneği. Doktora Tezi. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Keleş, C.(2020). Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Kerigan, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi. *Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. 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.
- Kızıgın, A. (2019). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Niğde.
- Kızıgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612.
- Kızıлтаş, Y. (2019). Ana dili farklı ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M., Akyol, H. ve Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-80.



- Korkmaz, B. (2008). Türkçe öğretimi. *Okuma eğitimi içinde* s.79-129. Ankara: Maya Akademi.
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R D., Morrow, L.M., Woo, D.G., Meisinger, E.B., Sevcik, R.A., Bradley, B.A. ve Stahl, S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-388.
- Kultas, E. (2022). Anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M.(2016).Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Küçükler, G. F. (2014). İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi. Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Maltepe, S. ve Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92
- Mills, G. E. (2007). Action research: A guide for the teacher researcher (3.Baskı). Saddle River: Pearson Education.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- National Reading Panel. (2000). Fluency. In Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Bethesda, MD: National Institutes of Health, *National Institute of Child Health and Human Development*
- Obalı, B. (2009). Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.

- Okewole, J. O., Odejobi, C. O. ve Ajayi, H. O. (2018). Effects of literature circles, dialogic reading and vocabulary self-selection strategies on the reading comprehension skill of lower primary school in Osun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, IISTE, 9(5), 29-36.
- Özçelik, E.,G. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *Elementary Education Online*, 17(4), 2110-2123
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, M. K. (2017). “okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 313-336.
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425.
- Pulles, M., Berenst, J., De Glopper, K. ve Koole, T. (2020). Text selection proposals in dialogic reading in primary school. *Pragmatics and Society*, 11(4), 591-614.
- Razgatlıoğlu, M. (2019). Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ryan, K. ve Dagostino, L. (2017). The coding, scoring, and analysis of teachers' responses following exposure to Louise Rosenblatt's theories of reading. *New England Reading Association Journal*, 52(2), 35-104.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Sönmez, Y. (2017). Sesli düşünme stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bartın.
- Sulak, S.E. (2014). Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Sülükçü, Y. ve Altunkaya, H. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin akran zorbalığına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(2), 71-82.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler.

Yüksek Lisans Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

- Şen, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin serbest zaman okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzincan
- Tepe, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Elazığ.
- Tomakin, E. (2018). Action research: Introduction of action models and action cycles. *Turkish Studies*, 13(12), 693 - 712.
- Tompkins, G. E. (2016). *Literacy for the twenty-first century: A balanced approach*. Boston: Pearson.
- Tokgöz, S. ve Işık A.D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.
- Tosun, D. K. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A. ve Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 657-677.
- Uğur, S. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Wasik, B. A. ve Alice, B. M. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Yantır, N. (2011). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Yardım, L. (2021). Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi. Doktora Tezi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.

- Yaşar, H. (2020). Aile katılımlı diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Düzce.
- Yıldırım, K. (2010). İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human sciences*, 6, 352-360.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıların arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 9-14.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E. (2022). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. Doktora Tezi. *Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Trabzon.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Yüzgeç, K. (2020). Grafik düzenleyicilerin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı. Yüksek Lisans Tezi. *Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Uşak.
- Zarain, X. U. (2007). Growth Mixture Modeling With A Distal Outcome: An Application To Reading And High Stakes Testing. Doktora Tezi. *University of Delaware*, Newark.

# EKLER

**EK -1**

## ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-43608534  
Konu : Araştırma İzni (Neslihan TAŞTEKİN)

16.02.2022

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 07/02/2022 tarihli ve E-99542719-730-08.03-75476 sayılı yazınız.  
c) 15/02/2022 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neslihan TAŞTEKİN'in "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Diyalojik Okuma Stratejileri ile Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Kulu ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı ilkokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda iletistik42@meb.gov.tr e-posta adresine ve bir adet kitapçık olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz ederim.

Mustafa KURT  
Müdür a.

ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.12.2021-64945-

T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI  
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 21/12/2021  
OTURUM NO : 12  
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 27-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'in Danışmanı olduğu Yüksek Lisans öğrencisi Neslihan TAŞTEKİN tarafından yürütülen "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Diyalojik Okuma Stratejileri İle Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" konulu proje başvurusunun görüşülmesi.
- KARAR** 27- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'in Danışmanı olduğu Yüksek Lisans öğrencisi Neslihan TAŞTEKİN tarafından yürütülen "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Diyalojik Okuma Stratejileri İle Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

Kişisel Bilgiler Formu

**KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyunuz. Size uygun olan seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Her soruyu cevaplamaya gayret ediniz.

Teşekkür ederim.

**Adı Soyadı:** \_\_\_\_\_

**1)Cinsiyet:**

Kız ( ) Erkek ( )

**2) Okul öncesi eğitim aldınız mı? (Ana okuluna gittin mi?)**

Evet ( ) Hayır ( )

**3) En sevdiğin ders hangisi?**

Türkçe ( )

Matematik ( )

Hayat Bilgisi ( )

Görsel Sanatlar ( )

Oyun ve spor etkinlikleri ( )

**4) Kütüphaneye gider misin?**

Kulu İlçe Kütüphanesine bazen giderim. ( )

Okulumdaki kütüphaneye giderim. ( )

Hayatımda hiç kütüphaneye gitmedim. ( )

**5) Okuma konusunda kendini nasıl değerlendirirsin?**

Ben zayıf bir okuyucuyumdur. ( )

Ben ortalama bir okuyucuyumdur. ( )

Ben iyi bir okuyucuyumdur. ( )

Ben çok iyi bir okuyucuyumdur. ( )

**6) Okumak benim için;**

Çok kolaydır. ( )

Kolay sayılır. ( )

Zor sayılır. ( )

Çok zordur. ( )

## Okuma Prozodi Ölçeği

## Araştırmacı Formu

## ÇATLAK KOVA

Bir zamanlar Hindistan'da bir sucu yaşarmış. Kentin hemen yakınındaki	8
kaynaktan zengin insanların evlerine su taşırılmış. Bir sopanın iki ucuna	16
taktığı kovaları suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu	26
tutarmış. Sucunun kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar	34
yarısına inermiş kova. Anlayacağınız her seferinde sucu, iki kova değil de	42
bir buçuk kova su getirirmiş. Sucunun bir şikâyeti yokmuş ama kovalar hiç	52
memnun değilmiş bu durumdan. Su sızdırmayan kova durmadan	61
gururlanırmiş: "Ben olmasam sahibimiz ne yapar ?" dermiş. "Şu çatlak	69
kovaya kalsa, herhalde sahibimiz aç kalır." Çatlak kova ise kendini	79
suçlarmış.	88
Çatlak kova nihayet bir gün sahibine: "İşinize yaramadığım halde beni	97
neden çöpe atmıyorsunuz?" diye sormuş. Sucunun dudaklarında hafif bir	105
gülümseme belirmiş. Çatlak kovaya bakıp: "İşe yaramadığını mı	114
düşünüyorsun? Şu taşıdığımız yola hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun	123
kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark etmedin mi? Döktüğün	132
sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece rengârenk	142
çiçekler ve yeşillikler fışkırdı yolun kenarından. Her gün bu çiçeklerden	149
demet demet toplatıp sevdiklerime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben	157
mutlu oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin	166
çatlak olman, diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime."	176
	184



ÇATLAK KOVA adlı metin öğrenciye sesli olarak okutulur. Öğrencinin bu okuması kayıt cihazına (telefon) kaydedilir. Sonra her öğrencinin okuması dinlenir ve bir dakikada kaç kelime okuduğu hesaplanır. Ardından her öğrencinin okuması kayıttan dinlenir, okuma prozodi ölçeğine göre puanlama yapılır.

### OKUMA PROZODİ ÖLÇEĞİ

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşma sesine benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmakta. Uygun olmayan vurgu ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.
Toplam Puan:				

\*Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır.

AKYOL, H., YILDIRIM, K., ATEŞ, S., ÇETİNKAYA, F. Ç. , & Rasinski, T., (2014). Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol . Ankara: Pegemakademi.

## Yanlış Analiz Envanteri İçin Kullanılan Okuduğunu Anlama Soruları

### ÜÇ BALIK

*Bir gölde yaşayan üç balık vardı. Üçü de birbirinden güzel ve kocamandı. Bir gün buraya insanlar geldiler. Göle dalıp çıkan balıkları görünce;*

*-Heyy, bakın ne güzel balıklar! Hadi, gidip ağlarımızı alalım da onları avlayalım, dediler.*

*Balıklar bunu duydular. İçlerinden en akıllı olanı;*

*-Haydi, hemen buradan kaçalım. Belki denize ulaşp avlanmaktan kurtulabiliriz, dedi.*

*Ama diğer ikisi onunla alay ettiler.*

*-Hah, hah, hah o kadar uzun yolu biz nasıl aşarız? Sen ya delisin ya da bizimle dalga geçiyorsun,*

*dediler.*

*Böylece akıllı balık onlarla vedalaşıp hemen yola çıktı. Çok zor bir yolculuktan sonra denize ulaştı. Sevinerek yaşadığına şükretti. Bir süre sonra balıkçılar göle geldiler. Balık ağlarını atıp beklemeye başladılar. Bu sırada ikinci balık düşünmeye başladı.*

*-Ne yapsam ne yapsam? Tamam, buldum? Ölü taklidi yaparım. Belki o zaman insanlar beni avlamaktan vazgeçerler, diyerek sırt üstü suyun üzerinde yattı. Gerçekten de ölü gibi görünüyordu.*

*Balıkçılar onu görünce;*

*-Yazık ne güzel balık. Ama ölü olduğu için işimize yaramaz, diyerek oltayı uzağa fırlattılar. Balık da onlara fark ettirmeden, bir taşın arkasına gizlendi.*

*Üçüncü balık ise “ah, vah” diyerek ağlayıp duruyordu. Fakat kurtulmak için hiçbir şey yapmıyordu. Balıkçılar onu gördüler ve kolayca avladılar.*

Şengül GÜLBAHÇE

## Üç Balık Adlı Metinle İlgili Sorular

Sevgili Öğrenciler,

“Üç Balık” adlı metni okudunuz. Aşağıdaki sorular bu metinle ilgilidir. Soruları dikkatle okuyarak cevapları yazınız.

1.Soru: Gölde yaşayan kaç balık varmış?

---

---

---

2. Soru: İnsanlar balıkları görünce ne yapmak istemişler?

---

---

---

3. Soru: İkinci balık avlanmaktan nasıl kurtulmuştur?

---

---

---

4. Soru: İnsanlar hangi balığı avlamışlardır?

---

---

---

5. Soru: Üçüncü balığın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

---

---

---

6. Soru: Günlük hayatınızda yaşadığınız sorunlar karşısında nasıl çözüm üretiyorsunuz?

---

---

---

## Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

“İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Diyalojik Okuma Stratejileri İle Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinin uygulama aşamasında okuma etkinliklerinde resimli çocuk kitapları kullanılacaktır. Sizden, ekteki resimli çocuk kitabını okuyarak ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılacak diyalojik okuma etkinliklerine uygunluğu hususunda görüşlerinizi ekli dosyadaki formda belirtmeni istenmektedir.

Değerli katkınız için teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi Neslihan TAŞTEKİN

**Hatırlatma:** *Diyalojik kitap okuma yöntemi; okuyucunun ve dinleyicinin bulunduğu rolleri değiştirmelerine imkân sağlayan ve okuyucunun etkin bir dinleyici veya soru soran kişi konumunda olmasına fırsat veren etkinliklere dayanmaktadır. Diyalojik kitap okuma yönteminde; hikâyeyi seslendiren kişinin ve hikâyeyi dinleyen çocukların zamanla rolleri değiştiği ve seslendiren kişinin etkin bir dinleyici olduğu ve soru sorması dikkati çekmektedir. Hikâyenin okunması esnasında öğretmen, çocuklara konuşmaları için çokça fırsatlar vermekte, sorular sorarak, anlamı bilinmeyen kelimeleri açıklayarak ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni kelimeleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır.*

Kitap Adı:.....

Kitap ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin;

- 1-Dil gelişim özelliklerine uygundur. Evet ( ) Hayır ( )  
2-Duyusal gelişim özelliklerine uygundur. Evet ( ) Hayır ( )  
3-Bilişsel gelişim özelliklerine uygundur. Evet ( ) Hayır ( )

Görüş ve öneriler:

Kitap akıcı okuma ve anlamada yetersizlik gösteren ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılacak okuma etkinlikleri kapsamında;

- 4-Akıcı okuma tekniklerinin kullanımına elverişlidir. Evet ( ) Hayır ( )  
5-Soru sorma tekniklerine uygundur. Evet ( ) Hayır ( )  
6-Yeni kelime öğrenilmesine fırsat sağlayabilir. Evet ( ) Hayır ( )  
7-Öğrencilerin bu kitap üzerinde konuşmasına fırsat sağlayabilir. Evet ( ) Hayır ( )  
8-Öğrencilerin ön bilgilerini kullanabilmesine fırsat sağlayabilir. Evet ( ) Hayır ( )  
9-Öğretmen ve öğrencinin birlikte okumasına elverişlidir. Evet ( ) Hayır ( )

Görüş ve öneriler:

---

---

---

**EK – 7****İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencileri ile Yapılan Diyalojik Okuma Etkinliklerine Yönelik Bağımsız Gözlemci Formu**

Sayın Uzman, ..... sınıfında yapılan diyalojik okuma etkinliklerini izleyerek gözlemlerinizi form üzerindeki maddeler çerçevesinde belirtiniz.

<b>Gözlem Tarihi:</b>			
<b>Sınıf:</b>			
<b>Bağımsız Gözlemci (Unvanı- Adı Soyadı)</b>			
<b>Gözlem süresi</b>			
<b>Diyalojik Okuma Etkinliklerini Uygulayan (Unvanı-Adı Soyadı)</b>	<b>Araştırmacı – Öğretmen Neslihan TAŞTEKİN</b>		
<b>Gözlem Maddeleri</b>	<b>Uygulama Süreci İşleyişi</b>		
	<b>Evet</b>	<b>Kısmen-Biraz</b>	<b>Hayır</b>
Sınıf ortamı resimli çocuk kitabını sesli okumaya uygundur.			
Sınıf ortamı öğrencilerin öğretmenin okuduğu hikâyeyi dinlemeye uygundur.			
Diyalojik okuma etkinliklerinde okuma öncesi çalışmalar yapıldı.(Tahmin etme, görsellerle çalışma, anahtar kelimeler üzerinde konuşma, günlük yaşamla ilişkilendirme)			
Diyalojik okuma etkinliğinde kullanılacak resimli çocuk kitabı ile kapak, kelime, görsel veya farklı materyal kullanıldı.			
Resimli çocuk kitabının ön ve arka kapağı gösterilerek sorular soruldu.			
Kitabın yazarı, yayınevi ve ithaf sayfasına dair bilgiler öğrencilere anlatıldı.			
Öğrenciler resimli çocuk kitabını ellerine alarak inceledi.			
Öğretmen kitabı prozodi kurallarına uygun olarak sesli okudu.			
Öğretmen okuma anında metinle ilgili sorular sordu.			
Öğretmen okuma anında resimleri gösterdi ve sorular sordu.			
Öğretmen okuma anında tahmin etmeye yönelik sorular sordu.			
Öğrencilerin sorulara cevap vermeleri için fırsat verildi.			
Öğrenci cevapları dinlendi.			
Okuma anında metinde geçen bazı durumlar gerektiğinde materyal kullanılarak canlandırma yapıldı.			
Okuma bittikten sonra öğrencilere dinledikleri hikâye ile ilgili sorular soruldu.			
Okuma bittikten sonra yeni öğrenilen kelimeler ile çalışmalar yapıldı.			
Öğrencilerin kitaptan bölümler okumasına imkân verildi.			

Diyalojik Okuma Etkinliklerinden Örnekler



HİKAYE HARİTASI



Karakterler

Kırmızı kanatlı baykuş, Fare, Kırmızı kanatlı baykuşun yavruları.



Zaman

Gece



Hikâyenin Adı

Kırmızı Kanatlı Baykuş



Yer

Orman



Olay

Kırmızı kanatlı baykuşun uçamaması ve farenin ona yardım etmesi ve uçabilmesi çok iyi arkadaş olmaları





# ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Neslihan TAŞTEKİN

Eğitim Durumu :

Lisans : Kırıkkale Üniversitesi 2012-2016

Yüksek Lisans : Kırıkkale Üniversitesi 2020-2022

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar : Kars Kağızman Şaban İlkokulu (2016-2019)

Kars Kağızman 1 Ekim İlkokulu (2019-2020)

Konya Kulu Alparslan İlkokulu (2020-.....)