

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
SCRATCH PROGRAMI
ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ**

**Doktora Tezi
Erdal PAPTĐA
Eskişehir, 2016**

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN SCRATCH PROGRAMI
ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ**

Erdal PAPTĐA

DOKTORA TEZİ

Sınıf Öğretmenliği Programı İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ali ERSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2016

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1507E553 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Erdal Papatğa'nın "Okuduğunu Anlama Becerilerinin SCRATCH Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi" başlıklı tezi 23.05.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Ali ERSOY	
Üye	: Doç.Dr. Ş.Dilek BELET BOYACI	
Üye	: Doç.Dr. Meral GÜVEN	
Üye	: Doç.Dr. İbrahim COŞKUN	
Üye	: Doç.Dr. Turan TEMUR	

Prof.Dr.Esra CÉYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN SCRATCH PROGRAMI ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ

Erdal PAPTĞA

İlköğretim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2016

Danışman: Doç. Dr. Ali ERSOY

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak biçiminde belirlenmiştir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda toplam 15 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen okuduğunu anlamada sorun yaşayan sekiz dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın farklı aşamalarında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; nicel verileri toplamak için yanlış analizi envanteri, okunabilirliği değerlendirme rubriği, katılımcı belirleme ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları kullanılırken nitel verileri toplamak için gözlem notları, araştırmacı günlüğü, video kayıtları, öğretmen ve öğrenci görüşme formları, öğrencilerin SCRATCH programında hazırladıkları projeler kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi korelasyon analizi ve puanlayıcılar arası uyumu gösteren Kendall W Testi ile yapılmıştır. Ayrıca katılımcı belirleme ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarının puanlanması için okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini ortaya koymak amacıyla okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları ve bu formları puanlamak için Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiş olup analiz için MAXQDA programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama sorunu yaşayan sekiz öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: SCRATCH programı, Okuduğunu anlama, Eylem araştırması.

ABSTRACT

DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS THROUGH SCRATCH PROGRAM

Erdal PAPTĞA

Department of Primary School Education Ph. D. Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May, 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ali ERSOY

The aim of this research is determined as how to improve the reading comprehension skills of those fourth-grade primary school students who have difficulties in reading comprehension via SCRATCH program. In the research it was adopted action research method. It was implemented during totally 15 weeks in the fall semester of the 2015-2016 academic year in a primary school where the students with a middle socio-economic status in Eskişehir go. Participants of the research consist of eight fourth-grade students who have problems in reading comprehension and were selected according to the criteria of sampling method. Multiple data collection tools were used in each different phases of the research. These tools include “The Informal Reading Inventory”, “Participant Selection Forms”, “Reading Comprehension Development Level Determination Forms” and “Readability Assessment of Rubric” for quantitative data collection. Besides, observation notes, researcher’s diary, video recordings, teacher interview forms and student interview forms and student’s projects prepared via SCRATCH program were used for qualitative data collection. The quantitative data of the research were analyzed with W-test of Kendall, which calculate reliability factor among the scorers and correlation analysis. Also, error analysis inventory was used for the grading of participant and developmental forms related to reading comprehension. On the other hand, the qualitative data were analyzed via MAXQDA software, after analyzing with the thematic analyzing method. In conclusion, it can be said that the use of SCRATCH program in educational activities may develop reading comprehension skills of the fourth-grade students, who have problems is reading comprehension.

Key Words: SCRATCH program, Reading comprehension, Action research.

ÖNSÖZ

Okuduğunu anlama becerileri öğrencilerin tüm akademik yaşamı boyunca her an karşısına çıkan beceriler arasında yer almaktadır. Bu beceriler öğrencilerin sadece akademik yaşamında değil tüm yaşamında kullanılabileceği temel becerilerdir. Dolayısıyla bu becerilerin erken yaşlarda kazandırılması faydalı olacaktır. Özellikle ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması öğrencilerin akademik hayatı için büyük önem taşımaktadır.

Yaşanan teknolojik gelişmelerle öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu becerilerin kazandırılmasında teknolojik araçlar, bilgisayar programları ve eğitim yazılımları kullanılmaya başlanmıştır. Bu programlardan biri olan SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilere okuduğunu anlama becerileri kazandırılabilmesi düşünülmüş ve bu araştırma planlanmıştır. Bu kapsamda araştırma ile SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde doktora öğrenciliğim süresince ve araştırmanın her aşamasında göstermiş olduğu gerek akademik destek gerekse manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ali ERSOY'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI'ya ve Sayın Doç. Dr. Meral GÜVEN'e ve tez savunmasında yer alarak tezime önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Turan TEMUR, Doç. Dr. Hüseyin ANILAN ve Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki okul yönetimine, 4/H sınıf öğretmenine ve araştırmaya katılan sekiz öğrenciye katkılarından ötürü çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince görüşlerini aldığım ve manevi desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'a teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma boyunca her zaman destek ve katkılarını sağlayan geçerlik komitesinde ve araştırmanın her aşamasında destek sunan Arş. Gör. Mediha GÜNER'e ve araştırmam boyunca değerli görüşlerini

esirgemeyen, tezle ilgili görüşlerini aldığım değerli mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Mahmut BOZKURT'a, Arş. Gör. Celal BOYRAZ'a, Arş. Gör. Can UYANIK'a, Arş. Gör. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a, Arş. Gör. Nur Leman GÖZ'e, Arş. Gör. Bilal ÖNCÜL'e, Arş. Gör. Ecmel YAŞAR'a, Arş. Gör. Uğur GEZER'e, Arş. Gör. Önder ERYILMAZ'a, bana her türlü destekte bulunan değerli arkadaşım Arş. Gör. Mehmet Şahin SOLAK'a ve adını sayamadığım tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Maddi manevi desteklerini esirgemeyerek her anımda yanımda olan haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anneme ve babama, eniştelere, ablalarıma, kardeşlerime çok teşekkür ederim. Özellikle kardeşim Osman PAPTĞA'ya ve ders çalışmak için her zaman çocuklarıma bakarak bana ve eşime destek olan biricik yengem Hamdiye PAPTĞA'ya çok çok teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en fazlasını ve en değerlisini hak eden, çalışmam boyunca büyük sabır gösteren, yoğun ve stresli zamanlarımı hoşgörüle karşılayan, sevgisini, desteğini benden esirgemeyen canım eşim hayat yoldaşım Sümeyra PAPTĞA'ya ve çabuk bir şekilde tezimi bitirmek için beni anlayışla karşılayan, en güzel zamanlarında onları bırakıp ders çalışmaya gittiğim ve bana "Baba sen ders çalış, çabucak tezini bitir. Sonra oyun oynarız" diyerek beni çalışmaya teşvik eden canım kızım Büşra PAPTĞA ve canım oğlum Talha PAPTĞA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez çalışmamda proje desteği sunan Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine çok teşekkür ederim.

Erdal PAPTĞA
Eskişehir, Mayıs 2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

15.06.2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Erdal PÂPATĞA

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xix
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xxi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Dil.....	6
1.3. Dil Becerileri	8
1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı	10
1.4.1. Dinleme becerileri	11
1.4.2. Konuşma becerileri.....	13
1.4.3. Okuma becerileri.....	14
1.4.4. Yazma becerileri	16
1.4.5. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri	17
1.5. Okuma.....	18
1.5.1. Okumanın tanımı	20
1.5.2. Okumanın önemi.....	21
1.5.3. Okuma etkinlikleri.....	23
1.5.4. İyi okuyucu-zayıf okuyucu özellikleri	24
1.6. Okuduğunu Anlama.....	27
1.6.1. Okuduğunu anlamamanın önemi	29
1.6.2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler.....	31

1.6.3. Okuduğunu anlama stratejileri	34
1.7. Okuduğunu Anlamada Teknoloji Kullanımı	38
1.7.1. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı	41
1.8. SCRATCH Programı.....	43
1.8.1. SCRATCH programının tanıtımı.....	43
1.8.1.1. Kod bölümü.....	44
1.8.1.2. Kodlama paneli bölümü.....	45
1.8.1.3. Proje ekranı bölümü.....	46
1.8.1.4. Araç çubuğu bölümü.....	46
1.9. SCRATCH Programının Eğitimde ve Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Kullanımı	47
1.10. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar	49
1.11. Amaç.....	52
1.12. Önem	54
1.13. Tanımlar.....	56
2.YÖNTEM	57
2.1. Araştırma Deseni.....	57
2.1.1. Odak alanı belirleme.....	62
2.1.2. Verileri toplama	64
2.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama	65
2.1.4. Eylem planı geliştirme	66
2.2. Araştırmanın Katılımcıları	68
2.2.1. Araştırma yapılacak okulun belirlenmesi.....	69
2.2.2. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi	74
2.2.3. Sınıf öğretmeni	79
2.2.4. Araştırmacı	80
2.2.5. Geçerlik komitesi.....	81
2.2.6. Tez izleme komitesi	83
2.3. Araştırma Ortamının Hazırlanması.....	83
2.4. Metinlerin Hazırlanması	85
2.5. SCRATCH Programında Metinlerin Hazırlanması.....	93

2.6. SCRATCH Programı Öğretimi Ders Planlarının Hazırlanması.....	95
2.7. Türkçe Ders Planlarının Hazırlanması.....	96
2.8. Veri Toplama Araçları	97
2.8.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	98
2.8.1.1. Yanlış analizi envanteri.....	98
2.8.1.2. Okunabilirliği değerlendirme rubriği.....	103
2.8.1.3. Katılımcı belirleme formları.....	104
2.8.1.4. Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları	106
2.8.1.5. Tüm sınıfa uygulanan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları	108
2.8.2. Nitel veri toplama araçları	109
2.8.2.1. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri	109
2.8.2.2. Gözlem notları	112
2.8.2.3. Ders işleme sürecine ve öğrenci bilgisayar ekranlarına ait video kayıtları.....	112
2.8.2.4. Görüşme formları.....	114
2.8.2.5. Öğretmen görüşme formları.....	115
2.8.2.6. Öğrenci görüşme formları	115
2.8.2.7. SCRATCH programında hazırlanan öğrenci projeleri.....	116
2.9. Uygulama/Araştırma Sürecindeki Roller	116
2.9.1. Araştırmacının rolü	116
2.9.2. Sınıf öğretmeninin rolü.....	116
2.9.3. Öğrencilerin rolü.....	117
2.10. Veri Toplama ve Eylem Basamakları Süreci.....	117
2.11. Araştırmanın Uygulanması.....	121
2.12. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	130
2.13. Verilerin Analizi	133
2.13.1. Nicel verilerin analizleri	133
2.13.2. Nitel verilerin analizleri.....	135
3. BULGULAR VE YORUM.....	140
3.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Mevcut Okuduğunu Anlama Puanları.....	141

3.2. SCRATCH Programında Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin	
Yürütülmesi	145
3.2.1. SCRATCH programı öğretimi	147
3.2.2. Anahtar kavram projesi	149
3.2.3. Animasyon projesi.....	152
3.2.4. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi	160
3.2.5. Hikâye oluşturma projesi	166
3.3. Okuduğunu Anlama Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki	
Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi	172
3.3.1. Okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim	173
3.3.1.1. Emrah'ın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler	173
3.3.1.2. Ahmet'in okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler.....	177
3.3.1.3. Burhan'ın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler ...	182
3.3.1.4. Yakup'un okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler ...	185
3.3.1.5. Tarık'ın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler	189
3.3.1.6. Mehmet'in okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler ..	193
3.3.1.7. Buket'in okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler	198
3.3.1.8. Arda'nın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler	201
3.3.2. Uygulama sürecinin ortalarında öğrencilerin okuduğunu anlama	
düzeylerindeki gelişmeler	205
3.3.3. Tüm sınıfın okuduğunu anlama gelişim düzeyi	209
3.4. SCRATCH Programında Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Etkinlikleri	
Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.....	213
3.4.1. Öğrenciden kaynaklı yaşanan sorunlar	214
3.4.1.1. Animasyon projesinde ek okumaların yapılmaması.....	215
3.4.1.2. Soru oluşturma projesinde sesli okuma hatalarının yapılması..	
.....	216
3.4.1.3. Derse odaklanılmaması	217
3.4.1.4. Klavye kullanma becerisi yetersizliği	218
3.4.1.5. Yan yana oturan öğrencilerin anlaşılamaması	219
3.4.2. SCRATCH programından kaynaklı yaşanan sorunlar.....	219

3.4.2.1. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlama kaynaklı sorunlar	219
3.4.2.2. Karmaşık komutların öğrenilememesi kaynaklı sorunlar ...	223
3.4.3. Teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı yaşanan sorunlar	224
3.4.3.1. Her gün bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçlerin kurulup-kaldırılması sorunu.....	224
3.4.3.2. Araştırmacı ile öğrencilerin bilgisayarlarının bağlantılı olmaması sorunu.....	225
3.4.4. Yapılan projelerden kaynaklı yaşanan sorunlar	226
3.4.4.1. Öğrencilerin benzer projeler yapmaktan sıkılması.....	226
3.4.4.2. Sesli hikâye oluşturma projesinin yapılmasında yaşanan sorunlar	226
3.4.5. Sınıf yönetiminden kaynaklı yaşanan sorunlar.....	227
3.5. SCRATCH Programında Okuduğunu Anlama Etkinlikleri Yapılırken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri	228
3.5.1.Öğrenciden kaynaklı sorunların çözümü	228
3.5.1.1.Seslendirilmiş metnin dinlenmesini sağlama	229
3.5.1.2.Sesli okuma hatalarını düzeltme	230
3.5.1.3.Program dışı etkinliklere odaklanmayı engelleme	231
3.5.1.4.Ek dersler yoluyla klavyede yazma becerilerini geliştirme ...	232
3.5.1.5.Oturma yerlerini değiştirme.....	232
3.5.2.SCRATCH programından kaynaklı sorunların çözümü	233
3.5.2.1. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlama kaynaklı sorunların çözümü	234
3.5.2.2. Karmaşık komutların öğrenilememesi sorununun çözümü .	235
3.5.3. Teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorunların çözümü.....	236
3.5.3.1. Araştırmacı-öğrenci bilgisayarları bağlantı sorununun çözümü.....	236
3.5.4. Yapılan projelerden kaynaklı sorunların çözümü.....	238
3.5.4.1. Aynı projelerin yapılmasından sıkılma sorununun çözümü	238
3.5.4.2. Sesli hikâye oluşturma projesindeki gürültü sorununun çözümü.....	239

3.5.5. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların çözümü	239
3.6. SCRATCH Programında Yapılan Okuduğunu Anlama Etkinliklerine	
Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	240
3.6.1. Özgüven kazanma	241
3.6.2. Akran öğretimi	244
3.6.3. Programın dil becerileri alanlarının gelişimine katkıları	246
3.6.4. Bilgisayar kullanabilme becerisinin gelişimi	250
3.6.5. İşbirlikli öğrenme	252
3.6.6. Derse katılım	253
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	255
4.1. Sonuç	255
4.1.1. Öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama puanları	255
4.1.2. SCRATCH programında gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi	256
4.1.3. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama sürecindeki okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimler	256
4.1.4. SCRATCH programında gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar	258
4.1.5. SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öneriler	259
4.1.6. SCRATCH programında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri	260
4.2. Tartışma	261
4.3. Öneriler	270
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	270
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	271
KAYNAKÇA	272
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Dil Becerileri.....	9
Tablo 1.2. İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma Sürecindeki Davranışları.....	25
Tablo 2.1. Puanlayıcıların Yapmış Olduğu Puanlamalar Arası Korelasyon İlişkisi.....	72
Tablo 2.2. Hikâye Edici Metne Göre Okulların Okuduğunu Anlama Ortalama Puanları	73
Tablo 2.3. Bilgilendirici Metne Göre Okulların Okuduğunu Anlama Ortalama Puanları	73
Tablo 2.4. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	77
Tablo 2.5. Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar	82
Tablo 2.6. Hazırlanan Metinler, Türleri, İlgili Oldukları Temalar, Hangi Form İçin Kullanılacağına İlişkin Bilgiler.....	87
Tablo 2.7. Metin Güçlük Düzeyi ve Okunabilirlik Sayısı	89
Tablo 2.8. Hazırlanan Metinler ve Güçlük Düzeyleri.....	90
Tablo 2.9. Metinlerin Değerlendirilmesine Yönelik Öğrencilerin Verdikleri Puanlar ..	92
Tablo 2.10. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları.....	97
Tablo 2.11. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri	101
Tablo 2.12. Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu	101
Tablo 2.13. Metinlerin Türüne ve Güçlük Düzeyine Göre Uygulanma Sırası	106
Tablo 2.14. Kullanılan Metinler ve Puanlayıcılar Arası Kendall W Uyuşum Katsayısı	108
Tablo 2.15. Uygulama Öncesi Tutulan Günlük Tarihleri ve İçeriği	110

Tablo 2.16. Uygulama Alanına Gidildikten Sonra Tutulan Günlük Tarihleri ve İçeriği	111
Tablo 2.17. Ders Sürelerinde Yapılan Video Kayıtlarının Tarihleri ve Kayıt Süreleri	113
Tablo 2.18. Eylem Basamakları ve Etkinlikleri	117
Tablo 2.19. Metinlerin Türüne ve Güçlük Düzeyine Göre Uygulanma Sırası	120
Tablo 3.1. Katılımcı Belirleme Formu-1'e Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	141
Tablo 3.2. Katılımcı Belirleme Formu-2'e Göre Öğrencilerin Okuma Düzeyleri.....	142
Tablo 3.3. Katılımcı Belirleme Formu-3'e Göre Öğrencilerin Okuma Düzeyleri.....	143
Tablo 3.4. Emrah'ın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	173
Tablo 3.5. Ahmet'in Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	177
Tablo 3.6. Burhan'ın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	182
Tablo 3.7. Yakup'un Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	185
Tablo 3.8. Tarık'ın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	189
Tablo 3.9. Mehmet'in Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri	193
Tablo 3.10. Buket'in Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	198
Tablo 3.11. Arda'nın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdellikleri.....	201
Tablo 3.12. Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerden Sınıf İçindeki Başarı Sıralaması, Puanları ve Yüzdellikleri	209
Tablo 3.13. Tüm Sınıfın Metinlere Göre Başarı Puanı Ortalamaları.....	210
Tablo 3.14. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerden Sınıf İçindeki Başarı Sıralaması, Puanları ve Yüzdellikleri	211

Tablo 3.15. Sınıftaki Tüm Öğrencilerin Metinlere Göre Başarı Puanı Ortalamaları... 212

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Okuma Gelişiminde Katılımlı Model.....	19
Şekil 1.2. Okuma ve Anlam Kurma Süreci Bileşenleri.....	29
Şekil 1.3. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Kişisel ve Sosyal Faktörler.....	33
Şekil 1.4. SCRATCH Programı Ana Ekran Bölümleri.....	44
Şekil 1.5. SCRATCH Programının Kod Bölümü.....	45
Şekil 1.6. SCRATCH Programın Kodlama Paneli Bölümü.....	45
Şekil 1.7. SCRATCH Programın Proje Ekranı Bölümü.....	46
Şekil 1.8. SCRATCH Programın Araç Çubuğu Bölümü.....	47
Şekil 1.9. Okuduğunu Anlama Konusundaki Araştırmaların Yönteme Göre Dağılımı. 52	
Şekil 1.10. Okuduğunu Anlamayla İlgili Tezlerde Teknoloji Kullanma Durumunun Dağılımı.....	52
Şekil 2.1. Araştırma Deseni ve Akış Şeması.....	59
Şekil 2.2. Eylem Araştırması Diyalektik Döngüsü.....	62
Şekil 2.3. Uygulama Sürecinin Döngüsü.....	67
Şekil 2.4. Araştırma Ortamı.....	85
Şekil 2.5. Anlama Düzeyleri ve Düzeylere Göre Puanlama Tablosu.....	102
Şekil 2.6. Uygulama Sürecinde Yapılan Projeler, Okuma Öncesi Etkinlikler ve İşe Koşulacak Stratejiler.....	129
Şekil 2.7. Veri Analizinin Bileşenleri: Akış Modeli.....	136

Şekil 3.1. SCRATCH Programı ile Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Etkinliklerine İlişkin Elde Edilen Temalar	141
Şekil 3.2. Etkinlikler Nasıl Yürütülür Teması ve Alt Temaları.....	146
Şekil 3.3. Etkinlikler Yapılırken Karşılaşılan Sorunlar	214
Şekil 3.4. Etkinlikler Yapılırken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri	228
Şekil 3.5. Öğrencilerin Son Oturma Düzeni.....	237
Şekil 3.6. Okuduğunu Anlama Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	241

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1. Denizyıldızı Metnine Ait Hikâye Oluşturma Projesi Ekran Görüntüsü	95
Görsel 2.2. Denizyıldızı Metnine Ait Hikâye Oluşturma Projesi Ekran Görüntüsü	95
Görsel 2.3. Denizyıldızı Metnine Ait Bir Ekran Görüntüsü	122
Görsel 2.4. Denizyıldızı Metnine Ait Anahtar Kavram Projesi Ekran Görüntüsü.....	123
Görsel 2.5. Yakup'un Yazılı Olarak Yaptığı Animasyon Projesinin Ekran Görüntüsü-1	124
Görsel 2.6. Yakup'un Yazılı Olarak Yaptığı Animasyon Projesinin Ekran Görüntüsü-2	124
Görsel 2.7. Arda'nın Yazılı Yaptığı Soru Oluşturma ve Sorulara Cevap Verme Projesinden Bir Ekran Görüntüsü	126
Görsel 2.8. Buket'in Sesli Hikâye Projesinden Bir Ekran Görüntüsü	127
Görsel 2.9. Buket'in Sesli Hikâye Projesinde Bir Ekran Görüntüsü	128
Görsel 3.1. Denizyıldızı Metnine Ait Anahtar Kavram Projesi Ekran Görüntüsü.....	151
Görsel 3.2. Arda'nın Yazılı Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-1	154
Görsel 3.3. Arda'nın Yazılı Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-2	155
Görsel 3.4. Arda'nın Yazılı Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-3	155
Görsel 3.5. Burhan ve Mehmet'in Sesli Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-1	157
Görsel 3.6. Burhan ve Mehmet'in Öğrencilerin Sesli Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-2.....	158
Görsel 3.7. Tarık'ın Soru Oluşturma Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü	162

Görsel 3.8. Tarık ve Buket'in Hazırladığı Sesli Soru Oluşturma Projesine Ait Ekran Görüntüsü-1	164
Görsel 3.9. Tarık ve Buket'in Hazırladığı Sesli Soru Oluşturma Projesine Ait Ekran Görüntüsü-2	165
Görsel 3.10. Ekmeğin Serüveni Metninin Hikâye Oluşturma Projesi Ekranı.....	168
Görsel 3.11. Ekmeğin Serüveni Metninin Hikâye Oluşturma Projesi Ekranı.....	169
Görsel 3.12. Yakup'un Ekmeğin Serüveni Metni İçin Oluşturduğu Hikâye Projesine Ait Ekran Görüntüsü	170
Görsel 3.13. Mehmet'in Araştırma Başlangıcında Uygulanan Katılımcı Belirleme Formu.....	196
Görsel 3.14. Mehmet'in Araştırma Başlangıcında Uygulanan Katılımcı Belirleme Formu.....	196
Görsel 3.16. Doğru Yazılması Gereken Cevap Örneği.....	220
Görsel 3.17. Doğru Yazılan Cevaba Verilen Dönüt Örneği	221
Görsel 3.18. Yanlış Yazılan Cevap Örneği	221
Görsel 3.19. Yanlış Yazılan Cevaba Verilen Dönüt Örneği	222
Görsel 3.19. Tarık'ın Kodlama Sorununa Çözüm Bulduğu Projesine Ait Ekran Görüntüsü.....	235

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3. 1. Araştırma Başlangıcında Uygulanan Hikâye Edici Metinde Öğrencilerin Aldıkları Puanlar ve Tüm Sınıfın Ortalama Puanı.....	144
Grafik 3. 2. Araştırma Başlangıcında Uygulanan Bilgilendirici Metinde Öğrencilerin Aldıkları Puanlar ve Tüm Sınıfın Ortalama Puanı.....	145
Grafik 3. 3. Emrah'ın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	174
Grafik 3. 4. Emrah'ın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	175
Grafik 3. 5. Ahmet'in Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	178
Grafik 3. 6. Ahmet'in Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	179
Grafik 3. 7. Burhan'ın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	182
Grafik 3. 8. Burhan'ın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	183
Grafik 3. 9. Yakup'un Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	186
Grafik 3. 10. Yakup'un Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	187
Grafik 3. 11. Tarık'ın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	189
Grafik 3. 12. Tarık'ın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri.....	191

Grafik 3. 13. Mehmet'in Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama	
Yüzdellikleri.....	194
Grafik 3. 14. Mehmet'in Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama	
Yüzdellikleri.....	195
Grafik 3. 15. Buket'in Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama	
Yüzdellikleri.....	199
Grafik 3. 16. Buket'in Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama	
Yüzdellikleri.....	200
Grafik 3. 17. Arda'nın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama	
Yüzdellikleri.....	202
Grafik 3. 18. Arda'nın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama	
Yüzdellikleri.....	203
Grafik 3. 19. Orta Güçlük Düzeyindeki Hikâye Edici Metinden Alınan Yüzdellikler.	205
Grafik 3. 20. Orta Güçlük Düzeyindeki Bilgilendirici Metinde Alınan Yüzdellikler ..	207
Grafik 3. 21. Zor Güçlük Düzeyindeki Hikâye Edici Metinde Alınan Yüzdellikler	208

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

PISA	: The Programme for International Student Assessment
TIMMS	: The Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS	: The Progress in International Reading Literacy Study
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
MIT	: Massachusetts Institute of Technology
AG.	: Araştırmacı Günlüğü
TİK	: Tez İzleme Komitesi

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmeler toplumsal yapılarda radikal değişikliklere neden olmuştur. Özellikle teknolojiadaki gelişmeler ile birlikte insanlar artık daha rahat, daha kolay ve daha hızlı yollarla birbirleriyle iletişim kurabilmekte, günlük hayatta olan bitenleri daha hızlı öğrenebilmektedir. Bütün bu gelişmeler günümüz dünyasını daha da küçülmüştür. İnsan yaşamının her alanına giren teknoloji; eğitim alanında da gelişmelerin ve değişimlerin yaşanmasına yol açmış, bu değişimler doğrultusunda eğitimde teknoloji nasıl kullanılacağı gündeme gelmiştir. Bu kapsamda eğitim-öğretim etkinliklerinin yaşanan teknolojik değişimlere ayak uydurabilmesi için, eğitim programlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi ve geliştirilmesi, teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu bütünleşmenin sağlanması ve sürdürülmesiyle ancak toplumlar eğitim alanında çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilir.

Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmayı amaçlamış toplumların ayakta kalmasını sağlayacak etkenlerden biri olan eğitim, bireyin yaşamı için büyük önem taşımaktadır. Birey yaşamının her anında eğitime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim etkinliklerinin büyük kısmı örgün eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Birey okul öncesinden başlayarak, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi kurumlarda eğitilmektedir. Bu eğitim basamaklarından ilki ise ilkokuldur.

İlkokul bireyin temel eğitimini aldığı ilk eğitim basamağıdır. Birey ilk olarak örgün eğitime bu kurumda başlamaktadır. Bu bakımdan ilkokulun eğitim etkinliklerinde temel görevleri bulunmaktadır. Öğrencilere dil becerilerinin kazandırılması bu temel görevlerin başında gelmektedir. Özellikle dil becerilerinden biri olan okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi; ileriki sınıflarda okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi birey açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan ilkokulda verilen Türkçe dersinin öğrenci yaşamı için önemli bir işlevi vardır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki başarıları, onların diğer derslerde de başarılı olmalarının temelini oluşturur (Bloom, 1995, s. 61). Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlamamanın fen başarısı (O'Reilly ve McNamara, 2007) ve matematik başarısı (Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008) ile doğrudan ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu denli önemli olan okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması amacıyla eğitimciler ve öğretmenler tarafından

okuduğunu anlama etkinliklerinde farklı strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılabilir.

Yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan araç-gereçlere bilgisayar, televizyon, tablet, akıllı telefonlar, etkileşimli tahtalar ve diğer elektronik cihazlar eklenmiştir. Teknolojik araç-gereçlerin çocukların yaşamlarının önemli bir parçası durumuna gelmesiyle, bu araç-gereçlerin okuduğunu anlama çalışmalarında nasıl kullanılacağı veya nasıl kullanıldığının araştırılması da son zamanlarda gündeme gelen araştırma konuları arasında yer almaktadır.

Bu kapsamda, Türkiye’de öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okumayı sevmeleri, okumaktan keyif almaları, okuduğunu anlayan bireyler olarak yetişmeleri, teknolojinin eğitim süreçlerinde özellikle de okuduğunu anlama çalışmalarında yer alması ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama etkinliklerinde farklı teknolojilerin kullanımını araştıran çalışmalara dayalı olarak (Stevens, 2014; Maddox, 2013; Thoof, 2011; Brown, 2006; Berktaş-Türkmen, 2001; Doty, 1999) okuduğunu anlamada güncel teknolojilerin işlevi ve katkısı daha iyi anlaşılabilir.

Okuduğunu anlama, ilkokulun ilk yıllarında çocuklara kazandırılması gereken temel becerilerinden biridir. Okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması durumunda gerek derslerde gerekse yaşamda daha başarılı olunabilir. Özellikle çocuğun okul yıllarının ilk dönemini oluşturan ilkokul çağında okuduğunu anlama becerilerini kazanması daha önemli ve işlevsel görülmektedir. Öğrenciler, okuduğunu anlama becerilerini her türlü derste kullanmakta ve akademik yaşantıları bütün bu becerilerden doğrudan etkilenmektedir.

Uluslararası ölçekte yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [The Programme for International Student Assessment, PISA], Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [The Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS] ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [The Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS] gibi sınavlarda okuduğunu anlama becerilerini ölçen sorulara yer verilmektedir. Bunun yanında PIRLS sınavının içeriği sadece okuduğunu anlama ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilere akademik yaşamları boyunca yapılan sınavların çoğunda onların okuduğunu anlama becerilerini kullanıp kullanamadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bakımdan okuduğunu anlama

becerilerinin öğrencilere kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca okuduğunu anlamadaki başarının diğer derslerdeki başarı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve diğer derslerdeki başarılar için de büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010).

Yapılan araştırma sonuçlarından bazılarına göre uluslararası sınavlarda (PISA, TIMMS ve PIRLS) Türk öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında düşük puan almalarının nedenleri arasında okuduğunu anlama konusunda yetersiz olmaları yer almaktadır (Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010). Yapılan son sınavlarda Türkiye tüm alanlarda (okuma, matematik ve fen) sınavlara katılan tüm ülkeler arasında son sıralarda veya orta sıralardadır. Örneğin; PISA 2012 sonucuna göre Türkiye matematik alanında 65 ülke arasından 44., okuma alanında 41. ve fen alanında ise 43. sırada bulunmaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014, s. 17).

Eğitim Reformu Girişimi [ERG] Eğitim İzleme Raporu'na (2012) göre, okuma alanındaki sonuçlar ile matematik ve fen alanındaki sonuçlar paralellik göstermektedir. TIMMS sınavında ise Türkiye'nin ilk kez 2011 yılında dördüncü sınıf düzeyinde katılmasına karşın dördüncü sınıflar ile sekizinci sınıflar arasında benzer bir sonuç elde edilmiştir. Matematik alanında dördüncü sınıflar düzeyinde Türkiye 50 ülke arasından 35. sırada, sekizinci sınıflar düzeyinde ise 42 ülke arasından 24. sıradadır. Fen alanında ise Türkiye, dördüncü sınıf düzeyinde 50 ülke arasından 36. sırada; sekizinci sınıf düzeyinde ise 42 ülke arasından 21. sırada yer alabilmiştir (ERG, 2012, s. 151).

Okuduğunu anlama ile diğer derslerdeki başarı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008; O'Reilly ve McNamara, 2007). Bunun yanında uluslararası sınavlarda okuma alanındaki düşük puan alan öğrencilerin matematik veya fen alanından da düşük puan aldıkları görülmüştür (Şirin ve Vatanartıran, 2014, s. 17; ERG, 2012, s. 151). Tüm bu sonuçlar okuduğunu anlama becerilerinin sadece Türkçe dersini değil tüm dersleri de doğrudan etkilediği biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, Türkiye'nin bu sınavlara dördüncü sınıf düzeyinde ilk defa katılmasına karşın sonuçların sekizinci sınıf sınav sonuçlarıyla benzer olması okuduğunu anlama sorununun kapsamlı olduğunu ve ilkokulun ilk yıllarını da içine alacak biçimde yaygın olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle ilkokulun ilk yıllarında doğru bir biçimde kazanılamayan okuduğunu anlama becerilerinin daha sonraki eğitim basamaklarında da sorun oluşturacak biçimde devam ettiği görülmektedir.

İlkokulun ilk yıllarında büyük öneme sahip okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması görevi okullarda Türkçe dersi ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Fakat okuduğunu anlama becerileri sadece Türkçe dersi için önem taşımamaktadır. Öğrenciler Türkçe dersinde kazandıkları okuduğunu anlama becerilerini diğer derslerde de kullanmaktadırlar. Örneğin; okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocukların matematikte problem çözme becerileri konusunda da sorun yaşadığı bilinmektedir (Ulu, 2011; Uzun, 2010; Çavuşoğlu, 2010).

Ulu (2011) yaptığı araştırmasında problem çözümede yapılan hata kaynaklarını belirlemeye çalışmış ve bu hataların yarıya yakınının (%49.26) okuduğunu anlamadan kaynaklandığını belirlemiştir. Özçelik (2011) ise okuduğunu anlama becerisinin Matematik dersinde ulaşılması amaçlanan kazanımlardan problem çözme becerisinin %40'ını, Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarından bilimsel süreç becerilerinin %83'ünü ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarından eleştirel düşünme becerisinin %85'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Okuma eylemine başlayan bireyin temel amacı okuduğu metinden bir anlam çıkarmaktır. Birey okumaya başladığı andan itibaren metinden anlam çıkarma işine başlamış olması beklenir. Anlamanın gerçekleşmesi ile birey okumaya devam eder ve okumaktan keyif alır. Aksi takdirde okuma eylemi amacına ulaşamaz ve anlam çıkarma gerçekleştirilemez. Okuma eyleminin amacına ulaşamaması ile okuduğu metinden anlam çıkaramayan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi beklenemez.

Birçok ülke programlarında ve yerel düzeyde olan özel eğitim programlarının amaçları arasında okuma güçlüğü görülen öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesini sağlamak yer almaktadır. Çünkü okuduğunu anlamayan çocuklar derslerinde başarısızlık yaşayacaklarından zamanla okuldan ayrılacak, eğitimden faydalanamayacak ve ileride işsizlik oranının büyük çoğunluğunu oluşturacaklardır. Bu durumda olan çocukların sayısı azımsanmayacak kadar fazla olmasına rağmen alandaki çalışmalarda bu tür çocukların tespiti ve bu dezavantajın giderilmesine yönelik çalışmaların yok denecek kadar az oldukları ve mevcut çalışmaların da yetersiz kaldığı görülmektedir (Royer ve Sinatra, 1994'den aktaran Sidekli, 2010, s. 7).

Okuduğunu anlama, insanın yeni kelimeler öğrenmesi, yeni anlayışlar kazanması, yeni hayaller oluşturması ile yaratıcılığını geliştirerek ufkunun genişletmesi ve derinleşmesini sağlamaktadır. Fakat tüm bireyler okuma eyleminden aynı keyifi

alamayabilirler. Bunun sebebi bireylerin okumaya karşı tutumlarının farklılık göstermesidir. Bu durum ise bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bunu etkileyen ise bireysel farklılıklardır (Akyol, 2013, s. 33). Eğitimde bireylerin okumaktan zevk almasını, okumayı sevmesini, okumaya karşı olumlu tutum sergilemesini sağlayacak yollar aranmaktadır. Bu yollardan biri de teknolojinin okuma etkinlikleri içinde yer almasıdır.

Sürekli gelişen ve değişen teknoloji, toplumsal yapının değişmesine neden olduğu gibi nesillerin de birbirinden farklı olmasına neden olmaktadır. Teknoloji ile büyüyen nesiller kendi aralarında ortak özelliklere sahipken; kendinden önceki teknoloji kullanmayan nesillerden farklı özellikler taşımaktadır. Teknoloji ile ilişki kurmuş nesillerin konuşma biçimlerinden giyim tarzlarına kadar tüm yaşamları bir önceki nesle göre farklılıklar içermektedir. Nesiller arasında ortaya çıkan büyük farklılığa dijital teknolojinin hızlı gelişmesi, değişmesi ve tüm dünyada yayılmasının neden olduğu söylenebilir. Burada yeni bir neslin ortaya çıktığı görülmektedir. Yeni bin yılın nesli olarak adlandırılan bu nesil etrafı dijital teknoloji ile çevrilmiş nesildir. Bu nesil çoğu etkinliklerini, iletişimlerini, bilgi edinmelerini hep bu teknoloji aracılığıyla sağlamaya çalışmaktadır. Dijital teknoloji aracılığıyla bu nesil farklı öğrenmekte, farklı eğlenmekte, farklı bilgi edinmekte ve farklı sosyalleşmektedir (Şahin, 2009, s. 156).

Gelişen ve değişen teknoloji sadece toplumsal yapıyı değiştirmekle kalmamış, eğitimde de büyük değişimlere neden olmuştur. Türkiye’de teknolojinin eğitim içinde yer almasına dönük çalışmalar yapılmış, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi [FATİH] Projesi gibi projeler ile eğitimde teknolojinin etkin kullanımı amaçlanmıştır. Bu gelişmeler okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında da kendini göstermiş, araştırmacılar tarafından teknolojinin okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili birçok araştırma bulunurken; okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında teknolojinin kullanılmasına yönelik az sayıda araştırma bulunmaktadır (Stevens, 2014; Maddox, 2013; Thoof, 2011; Brown, 2006; Berkaş-Türkmen, 2001; Doty, 1999). İlkokul öğrencileri tarafından ilgiyle karşılanan bilgisayar programlarının ve oyunlarının, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanımı konusu gündeme gelmeye başlamıştır.

Geliştirilen ve hazırlanan bilgisayar programları ve oyunlarının öğrencilerin sınıf düzeyine, gelişim özelliklerine, yaşlarına uygun hale getirilerek daha etkili kullanılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin düzeylerine uygun ve dikkatlerinin sürekliliğini sağlayacak, dersin amaçlarını gerçekleştirmeyi kolaylaştıracak, öğretmen ve veli desteğini oluşturacak bilgisayar programları geliştirilmiştir. Bu bilgisayar programlarından biri de SCRATCH programıdır. Bu program her yaş seviyesine uygun olarak hazırlanmış ve eğitsel amaç taşıyan bir programdır. SCRATCH programı aracılığıyla eğitimde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılabileceği, öğrencilerin ilgilerinin kolaylıkla derse çekilebileceği, öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılabilmesi ve öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerinin de geliştirilebileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin düzeyine uygun ve dünya çapında kullanılan, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] web sitesinde öğretmenlerin kullanımı için yer alan ve kullanımı onaylanan bir yazılım programı olan SCRATCH programı, okuduğunu anlama öğretim uygulamalarında kullanılabilecek teknik ve eğitsel nitelikleri içermektedir. Ayrıca okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin belirlenerek bu çocuklara okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere SCRATCH programı aracılığıyla bu becerilerin kazandırılabilmesi ve geliştirilebileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırma problemi ortaya çıkmıştır.

1.2. Dil

Dil, insan yaşamında önemi, değeri ve gücü bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu önemi kavrayabilmek için dil adı verilen düzeneğin insan yaşamında olmadığını ve bu durumun bir sonucu olarak insanların konuşamadıklarını düşünmek yararlı olacaktır. Böyle bir durumda insanların bir araya gelerek bir toplum oluşturması, içinde buldukları toplumun bireyleri olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini aktarabilmeleri imkânsız hale gelecek, bütün bu davranışları el kol hareketleriyle veya bağırarak gerçekleştirmeye çalışmaları kaçınılmaz hale gelecektir. Yabancı bir topluma gidildiğinde, o toplumun dilini konuşamamız durumunda da benzer şeylerin yaşanabileceğini düşünmek gerçekçi olacaktır (Aksan, 1991, s. 2). Tüm bunlar dilin insan yaşamı için ne denli büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

İnsan yaşamında bu denli büyük bir öneme sahip olan dil kavramına ilişkin alanyazında çok farklı tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlara bakıldığında dilin anlaşma aracı olarak kullanılan bir varlık olduğu, canlı olduğu, belirli simgeler veya semboller ile anlaşma aracı olarak kullanıldığı, bireyleri, toplumu birleştiren bir yapısının olduğu yönleri üzerinde durulmaktadır. Dilin anlaşma aracı olarak kullanıldığına yönelik olarak dil; “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2015). Ünlü Amerikan dilbilimcisi Langacker ise dili; “bir zihinsel görüngü yani fenomen” olarak tanımlamaktadır (Aktaran Aksan, 1991, s. 3). Bilginler ve araştırmacılar ise dili; “insanlar arasında başlıca anlaşma aracı”, “açığa vurma, açıklama”, “simgeler (semboller) sistemi” (Aksan, 1971, s. 17) şeklinde tanımlamaktadır.

Ergin (1999) dili insanlar arası anlaşmayı sağlayan bir araç olarak kabul etmekte ve dilin canlı bir varlık olduğu üzerinde durmaktadır. Ergin (1999) dili; “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi” (Aktaran Karatay, 2014, s. 3) olarak tanımlamaktadır. Demirel ve Şahinel (2006, s. 3) ise dili bir kodlama sistemi olarak kabul etmektedir. Demirel ve Şahinel’e (2006, s. 3) göre dil; “toplumlarda kullanılan, belirli olan kalıp ve kurallara uyan ve kendine özgü bir kodlama sistemi olan, seslerden oluşan, iletişim ve düşünce aracına” denmektedir. Demir’e (2011, s.3) göre ise dil; “insana özgü, seslerden oluşan, öncelikle sözlü, sürekli olarak değişen, yeni ihtiyaçları karşılayacak biçimde üretken, kendi içinde sistemli bir iletişim aracıdır.

Yapılan tanımlara bakıldığında dilin insanlara ait bir özellik olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. Dil, doğadaki var olan tüm canlı varlıkları insanlardan ayrı kılan değerli bir özellik olarak kabul edilmektedir (Yıldız vd., 2013, s. 9). Ayrıca dil insanların kendi aralarında anlaşmalarını ve iletişim kurmalarını mümkün kılan sosyal bir iletişim aracıdır (Karatay, 2014, s. 3). Sadece insanlara özgü bir özellik olan konuşarak anlaşma olayı dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca dil aracılığıyla okullarda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, iletişim kurarak zihinsel becerilerinin geliştirilmesi, bilgi edinme ve öğrenme yollarını öğrenebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2009, s. 9).

Dil kazanımı öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Birey, doğumuyla gelen özelliklerin yanında taklit etme ve model alma ile dil kazanımlarını elde etmektedir. Birey 3-4 yaşına geldikten sonra dilini geliştirmeye başlamaktadır (Okur, 2013, s. 2). Bu yaşa geldiğinde çocuk ihtiyaç hissettiği nesnelere adlarını öğrenmeye başlamaktadır. Çocuğun ihtiyacını hissettiği şeylerin, dilin gelişmesi, yeni sözcük ve kavramların öğrenilmesi için büyük bir fırsat olduğu düşünülmektedir (Vygotsky, 1998). Çocuğun okula başlaması ile birlikte dil kazanımının planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Okur, 2013, s. 2). Bu sayede birey çevresindeki insanlarla iletişim kurabilme becerisi ve anlaşma becerisi kazanmaya başlayacaktır. Bu becerilerin kazanılması ile toplumla uyum içerisinde yaşayabilecek bireyler yetiştirilmesi sağlanacaktır.

İnsan yaşamı için önemli bir iletişim aracı olan dil, bir takım temel becerilerden oluşmaktadır. Dil becerileri olarak da ifade edebileceğimiz bu temel becerilerin; anlama ve anlatma becerileri olarak yaygın bir sınıflaması vardır. Anlama becerileri; okuma ve dinleme temel becerilerinden oluşurken, anlatma becerileri ise; konuşma ve yazma temel becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceriler birbirini etkilemekte, birinin gelişmesiyle diğer becerinin de gelişim gösterdiği düşünülmektedir (Karatay, 2014, s. 4). Tüm bu temel beceriler dil becerilerini oluşturmaktadır.

1.3. Dil Becerileri

İlkokul basamağının amaçlarından biri olan dil becerilerinin kazandırılması birey için önemli görülmektedir. Çünkü birey yaşamı boyunca konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi becerileri kullanacaktır. Bu bakımdan bireyin topluma uyum sağlayabilmesi için bütün bu dil becerilerini kullanabilmesi gerekmektedir. Özellikle son zamanlarda eğitim alanında yaşanan değişim ve gelişim süreçlerinin ağırlık noktasını dil becerileri oluşturmaktadır (Güneş, 2007b, s. 1).

Öğrencilerin okullarda dil ve zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlayarak onların olayları sorgulayabilen, çok yönlü düşünebilen, karar verme becerisini edinmiş, kolaylıkla sosyalleşebilen, çağdaş bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bakımdan dil becerilerinin çok küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılması gerekmektedir (MEB, 2009, s. 9).

Dil becerileri; insanların temel iletişim aracı olmalarının yanı sıra özellikle eğitim alanında öğrenme ve öğretme süreçlerinin ön şartları olarak sayılmaktadır. Bu nedenle

öncelikle ilkokul yıllarında olmak üzere tüm eğitim basamaklarında dil becerilerinin kazandırılmasına çalışılmaktadır. Bu sayede bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin yanında düşünebilme, kavram ve analiz gibi çoğu beceriyi de kazanılabilmeleri amaçlanmaktadır (Balcı, 2013, s. 1).

Alanyazında dil becerileri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılmasının yanında yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olarak da sınıflandırılabilir. Birey için bu denli önemli olan dil becerileri yazılı dil becerileri, sözlü dil becerileri ve görsel dil becerileri olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Yazılı dil becerileri; okuma ve yazma becerilerinden; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma becerilerinden; görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden oluşmaktadır (Coşkun, 2007, s. 49). Bu dil becerileri Tablo 1.1’de gösterilmektedir:

Tablo 1.1. Dil Becerileri

	Yazılı	Sözlü	Görsel
Anlama Becerileri	Okuma	Dinleme	Görsel Okuma
Anlatma Becerileri	Yazma	Konuşma	Görsel Sunu

Kaynak: Coşkun, 2007, s. 49.

Bireylerin ilk olarak kazandıkları dil becerisi; dinleme becerisidir. Sonra sırasıyla konuşma becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisi kazanılmaktadır (Coşkun, 2007, s.50). İlk kazanılan becerinin dinleme becerisi son kazanılan becerinin ise yazma becerisi olması dilin öğrenme döngüsüyle açıklanabilmektedir. Çünkü dil becerisinin kazanılması ilk olarak dinleme ile gerçekleşmektedir (Temur, 2010, s. 4). İkinci olarak çocuğun kazandığı beceri ise konuşma becerisidir. Dinleme ve konuşma becerilerinin kazanılması aile ortamında başlamaktadır. Bu dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerileri formel bir eğitim almadan kazanılmaya başlanırken, okuma ve yazma becerileri ise genellikle formel bir eğitim alınarak kazanılabilmektedir (Coşkun, 2007, s. 50).

Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi her bireyin kazanmış olması gereken beceriler arasında yer almaktadır. Bircan ve Tekin (1989, s. 396) okuma becerisinin, bireyin başlangıçta kazandığı beceri olmasının yanında, yaşamı boyunca kullanacak olması nedeniyle bir alışkanlık haline getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bireylerin çağdaş, özgür düşünebilen, üretken, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için okuma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

Toplumların ayakta kalabilmeleri ve yaşanan çağa ayak uydurulabilmeleri bu sayede mümkün olabilecektir.

Okuma becerisi; bireyin içinde yaşadığı toplumun dilini ve o dilin kurallarını öğrenmesiyle kazanılabilir. Çünkü birey okumayı bu dilin kurallarına göre gerçekleştirecektir. Birey içinde yaşadığı topluma ait dili, kurallarını ve özelliklerini öncelikli olarak yakın çevresinden öğrenmektedir. İlk olarak aile ve yakın çevreden gelişigüzel kültürlenme yoluyla öğrenilen dil becerisi, ileriki süreçlerde okullarda kasıtlı kültürlenme yoluyla geliştirilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 3). Okulda verilen eğitimle birey kendi dilini ve kurallarını öğrenmektedir. Okulda söz konusu eğitimin aktarılması ise Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersi Öğretim Programı dil eğitimi bakımından büyük önem taşımaktadır.

1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Çocuklara dil becerilerini kazandırmak ve anadillerini öğretmek için ilkokullarda verilen Türkçe dersinin belli başlı bazı amaçları bulunmaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1997, s. 3) göre Türkçe dersi ile ilkokul öğrencilerinin; anlama kabiliyetlerini geliştirmek, onlara anlatım becerisi ve alışkanlığı kazandırmak hedeflenmektedir. Bunun yanında Türkçe dersinin bir diğer amacı öğrencilere dinleme becerisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak ve öğrencilerin bundan zevk almalarını sağlamaktır. Bütün bunların yanı sıra Türkçe dersi ile öğrencilerin kelime hazinelerini artırmak, onlara temel dilbilgisi kurallarını öğretmek, dil sevgisini kazandırmak ve onlarda dil bilinci uyandırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için Türkiye'de ise hazırlanan ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Bunun yanında bu becerileri kullanarak öğrencilerin kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmiş, çevresiyle etkili iletişim kurabilen, Türkçeye karşı öğrenme isteği duyan, okuma ve yazma alışkanlığı kazanmış bireyler olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu program ile öğrencilerin Türkçeyi güzel, doğru ve etkili kullanabilen, kendini rahat ifade edebilen, iletişim kurabilen ve iş birliği kurabilen, girişimci ve sorun çözebilen, bilimsel düşünebilen, anlayan, araştırabilen, inceleyen, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, yorumlama becerisine sahip, temel hak ve sorumluluklarının bilincinde, çevresiyle uyumlu yaşayabilen bireyler olarak

yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Son olarak bu program aracılığıyla okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, teknolojiye ayak uyduran, üreten ve kendi geleceğine yön veren bireylerden meydana gelen bir toplum oluşturulması hedeflenmiştir (MEB, 2009, s. 10).

Öğrencilerin dil becerilerinin yanında zihinsel becerilerin kazandırılarak geliştirilmesini amaçlayan Türkçe Dersi Öğretim Programının ilkökul dersleri arasında büyük bir önem taşıdığı ifade edilebilir. Eğitim kademelerinin ilk basamağı olan ilkökulda dil becerilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan Türkçe dersi öğretim programının öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasında tüm eğitim hayatı boyunca büyük kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kısaca özetlenecek olursa, Türkçe Dersi Öğretim Programında amaç; öğrencilere dil becerilerini kazandırmaktır. Dil becerileri ile dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu beceri alanları birlikte kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü dil öğrenme alanlarının kazandırılması sürecinde bütün bu beceriler birbirini doğrudan etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle okullarda Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu beceri alanları bir bütün halinde öğretilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2009).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu beceri alanları iken 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanları olarak belirlenmiştir (MEB, 2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında sözlü iletişim öğrenme alanı içinde konuşma ve dinleme yer almaktadır. Okuma ve yazma öğrenme alanı da ayrı öğrenme alanı olarak yer almıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında bu öğrenme alanları ayrı ayrı ele alınmış ve ilk öğrenme alanını dinleme becerisi öğrenme alanı oluşturmuştur.

1.4.1. Dinleme becerileri

Konuşan bir kişinin söylemeye çalıştığı mesajı veya düşüncelerini net olarak anlama ve söyleyene karşı tepkide bulunabilme etkinliği olan dinleme becerisi, öğrenme ve zevk alma yollarından biridir (Demirel, 2000, s. 33). Dinleme becerisi; çevrede var olan seslerin ve konuşmaların insan zihninde anlamlı hale getirilmesi sürecini ifade etmektedir. Karmaşık bir süreç olan dinleme becerisinin gelişimi; işitme, dikkati yoğunlaştırma ve sesi anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Dil becerilerinin

kazandırılmasındaki süreç de ilk olarak dinleme ile başlamaktadır. Dinleme becerileri konuşma, okuma, yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Özellikle çocuklar öncelikle dinleme becerisini kazanarak öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Çünkü dinleme ile çevredeki diğer bireylerle iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek çocuklar için daha da kolay hale gelmektedir (MEB, 2009, s. 14).

Dinleme, ilk anadili etkinliği ve bununla birlikte ilk anlama etkinliği olarak kabul edilmektedir. Çünkü çocuğun doğumunun ilk anlarından itibaren çocuk sürekli olarak dinleme becerisi ile karşılaşmaktadır. Çocuk doğumuyla birlikte annesini, babasını ve çevresindeki diğer insanları sessizce dinlemeye başlamaktadır. Çocuğun ilkokula başlaması ile birlikte dinleme etkinliği önemini korumaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalara göre çocuk okulda günde 2,5 ile 4 saat arası öğretmenini ve arkadaşlarını dinlemektedir. Bununla birlikte okul başarısının öğrencilerin dinleme yeteneğiyle doğrudan bir ilişkisinin olduğu da düşünülmektedir (Sever, 2000, s. 9).

Dil öğretimi becerileri arasında en çok kullanılan ve bireye en çok gerekecek olan beceri dinleme becerisidir. Ayrıca bireylerde dinleme becerisinin gelişimi diğer becerilerden farklı olarak çok erken yaşlarda başlamaktadır. Konuşma becerisinin gelişimi belli bir yaşa gelindiğinde başlarken; okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Dinleme becerisinin gelişiminin ise anne karnında başladığı bilinmektedir (Aydın-Yılmaz, 2007, s. 48). Bu bakımdan çocukların erken yaşlarda iyi bir dinleme becerisi kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu sayede konuşma, okuma ve yazma gibi diğer becerilerin de gelişimi olumlu yönde etkilenecektir.

Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim ve öğretim aracılığıyla anlatılmak istenen düşüncüyü hikâyelerle yoluyla anlatma, şarkı söyleme, şiir okuma, kelime oyunları oynama, tekerleme söyleme ve kitap okuma etkinlikleri kullanılabilir. Burada özellikle kitap okuma etkinliği dinleme becerisinin kazandırılmasında kullanılan önemli etkinliklerden bir tanesidir (Güneş, 2007a, s. 72). Bu ise bize okunanı dinlemenin ne denli önemli olduğunu gösterir niteliktedir.

Dinleme becerisine en yakın beceri konuşma becerisidir. Bu iki beceri birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü konuşma eyleminin en az iki kişi arasında geçmesi ve bir kişi konuşurken diğerlerinin veya diğer kişinin onu dinlemesi gerekmektedir. Dolayısıyla dinleme olmadan konuşma, konuşma olmadan da dinleme gerçekleşmemektedir. Bu yüzden dinleme becerisi gelişmiş bir bireyin konuşma becerisinin de gelişmiş olması

beklenmektedir (Aydın-Yılmaz, 2007, s. 49). Programda yer alan bir başka dil becerisi konuşmadır.

1.4.2. Konuşma becerileri

İletişim kurmanın temel amacı bir kişinin yakınındaki veya uzağındaki başka bir kişiye eksiksiz veya yakın bir ifade ile düşüncelerini aktarma isteğidir. Bu ise bireylerin beyinler arası düşünce alış verişinin olmasıyla gerçekleşebilmektedir. İnsan beynindeki düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasının tek yolu konuşmadır. Bu nedenle sözlü iletişim kurmanın en etkili yolu konuşmadır (Çakıroğlu, 2010, s. 164). Bunun yanında konuşmanın bireylerin toplum içinde başarılı veya başarısız olmalarında büyük etkisi olduğu bilinmektedir (Sever, 2000, s. 19).

Konuşma; insanın düşüncelerini, duygularını, isteklerini ve bildiklerini sesler aracılığıyla karşısındaki kişiye aktarması işidir (Demirel, 2000, s. 40). Konuşma; insanın zihninde tasarladığı düşüncelerini söze dönüştürme veya insanlar arasındaki etkileşimi anlatan ve sözle yapılan anlatım etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında kullanılan dilsel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında konuşma toplumsal yaşamda bireylerin en çok ihtiyaç duyduğu, en kolay ve en etkili iletişim yollarının başında gelmektedir (Sever, 2011, s. 19).

İnsanlar yaşamları boyunca sıklıkla konuşma yoluyla iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Çünkü yazıdan önce de var olan ve günlük yaşamın her anında kullanılmaya ihtiyaç duyulan beceri konuşma becerisidir. Bu bakımdan insanlık tarihinde bilinen en eski iletişim aracının konuşma olduğu ifade edilebilir. İnsanların konuşarak iletişim kurmuş olmaları, bu sayede zamanla dili geliştirerek iletişim becerilerini de geliştirmelerini sağlamıştır (Çakıroğlu, 2010, s. 164).

İlkokulda verilen eğitimlerden biri de konuşma eğitimidir. Bu eğitim özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programında yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla çocuklara ilkokul birinci sınıftan itibaren etkili konuşabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin anlatılan dersi anlaması, kendisini çevresindeki diğer kişilere ifade etmesi, çevresiyle iletişim kurması dili kullanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için etkili bir konuşma eğitimi almış olmaları gerekmektedir (Gürgen, 2008, s. 93).

Türkçe öğretiminde dil becerileri arasında yer alan önemli bir öğrenme alanı olan konuşma; insan zihnindeki duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin sözel yolla ifade edilmesidir. Konuşma süreci dinlemeyle doğrudan ilişkilidir. Çocuklar okula gelmeden önce dinlemeyi, sonra konuşmayı öğrenmektedirler. Bu bakımdan konuşma, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi, iletişim kurması, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmesi için çok önemli bir dil becerisidir. Ayrıca konuşma becerisi okula başladıktan sonra okuma ve yazma becerilerine temel oluşturmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Bu becerinin geliştirilmesi amacıyla derslerde öncelikli olarak öğrencilere zihinsel hazırlık yaptırılmakta ardından kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine imkân verilmektedir (MEB, 2009, s. 15).

Çocuklar okula gelmeden önce konuşma becerilerini her ne kadar edinmiş olsalar da okullarda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler konuşma becerisini çevresindeki insanlardan model alarak öğrenmektedir. İçinde yaşanılan çevrenin konuşma dilinden etkilenen bu beceri yerel ağız özellikleri taşıyabilmektedir. Bu bakımdan okullarda bu yerel ağzın düzeltilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuklar ve yetişkinler günlük yaşamlarında konuşmayı okuma ve yazma becerilerinden daha fazla kullanmaktadırlar. Bu yüzden çocukların okula tam bir konuşma becerisini kazanmış olarak geldiklerini kabul etmek yanlış bir düşünce olacaktır. Bu bakımdan program ile öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Akyol, 2013, s. 23). Öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılmasından sonra okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

1.4.3. Okuma becerileri

Okuma, gözlerin ve ses organlarının birlikte çeşitli hareketleri yapmasıyla ve zihnin yazılı simge veya sembolleri anlamlandırmasıyla oluşmaktadır. Bu yönüyle okuma, hem fizyolojik hem de zihinsel süreçleri içinde barındıran bir etkinliktir. Bu bağlamda okuma eylemi, beyinde gerçekleştiği için zihinsel, görme organı olan gözün hareketleriyle gerçekleştiği için de fizyolojik bir süreç olarak kabul edilmektedir (Köksal, 2001, s. 2; Sever, 2000, s. 11).

Okuma etkinliği, okunan metinde yer alan yazıdaki duygu ve düşüncelerin okuyucu tarafından kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirmesi etkinliğidir. Okuma, zihinsel, fizyolojik ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Okuma; metni görme, anımsama, metni okuyarak seslendirme ve değerlendirme gibi eylemleri içinde barındıran bir

etkinliktir (Yıldız vd., 2006, s. 116). Bütün bu yönler dikkate alındığında okuma etkinliği bireylerin ve toplumların geleceği için büyük önem taşımaktadır.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen dil becerilerinden biri de okumadır. Öğrencinin eğitim hayatı devam ettiği sürece okuma, ileriki süreçlerde öğrencinin bilgiyi edinmesinde, kendi başına bağımsız olarak öğrenmesinde ve akademik olarak gelişmesinde katkısı olan bir beceri haline gelecektir. Okuma, toplumsal uyumda ve özellikle iş yaşamında kişinin başarı elde etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma becerisinin çocuğun okul yaşamının ilk yılları olan ilkokulda kazandırılması birey ve toplum açısından çok önemli görülmektedir (Belet, 2008a, s. 70). Birey ve toplum açısından bu denli önemli olan bir beceri olan okuma, sadece ilkokulda öğretimi yapılan bir etkinlik değil bireyin tüm öğrencilik yaşamı boyunca devam eden bir etkinlik olma özelliğini taşımaktadır (Köksal, 2001, s. 6).

Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme alanlarından biri olan okuma, öğrencilerin zihinsel yönden gelişmelerini sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma ayrı bir önem taşımaktadır (MEB, 2009, s. 16). Okullarda okuma becerileri ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okuma becerileri öğrencilerin tüm akademik yaşamları boyunca karşısına çıkacak bir beceridir. Çünkü okuma becerileri sadece Türkçe dersi kapsamında değil diğer tüm derslerde de öğrencilerin karşısına çıkan ve kullanılması gereken bir beceridir (Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010). Bu bakımdan okuma becerilerinin çok erken yaşlardan, özellikle de ilkokul birinci sınıftan itibaren kazandırılması gerekmektedir.

Okuma becerilerinin iyi öğrenilmesi ile okuyucu dikkatli bir okuma yapacaktır. Dikkatli okuyan okuyucu ise metinde geçen olayları iyi gözlemleyecektir. Bunun sonucunda okuyucu metinden yeni bilgiler öğrenecektir. Tüm bunların sonucunda ise okuduğunu anlamının temelleri atılmış olacak ve okuma eylemi amacına ulaşacaktır (Hibbard ve Wagner, 2003, s. 119). Okumanın amacına ulaşabilmesi için okullarda uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı önemli bir görev üstlenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuma becerilerini kazanmaları için öncelikli olarak okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda öğrencilere ilk olarak okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, okuma amacına uygun okuma yöntemi seçme, okumaya dikkatini yoğunlaştırma gibi kazanımlar verilmektedir. Bu kazanımların verilmesinin ardından okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesine

geçilmektedir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere okuma sırasında ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, okuduğu metni zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi beceriler de kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2009, s. 16). Okuma becerisinin kazandırılmasından sonra öğrencilere yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

1.4.4. Yazma becerileri

Yazma, insanların gördükleri veya işittikleri bir şeyi, düşüncelerini veya yaşadıkları bir olayı önceden belirlenmiş kurallara göre yazıyla anlatması işidir (Köksal, 2001, s. 7; Demirel, 2000, s. 59; Sever, 2000, s. 21). Yazma becerisi diğer beceriler gibi dil becerilerinden biridir. Dil becerileri arasında yer alan anlatma becerisi olarak kabul edilen yazma becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları arasında yer almaktadır. Bu becerinin de diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilere ilkokul birinci sınıftan itibaren yazma becerisi de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yazma becerisinin kazandırılması formel yollarla ilk olarak ilkokul basamağında verilmektedir. Özellikle ilkokul birinci sınıfta bu beceri öğretilmeye başlanmaktadır. Yazma becerilerinin öğretimi dinleme ve konuşma becerilerinden farklı olarak planlı bir şekilde ve profesyonel bir destek yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu becerinin kazanılması süreci sırasıyla yazma becerisinin kazanımı ve yazma becerisinin geliştirilmesi şeklinde yürütülmektedir (Temur, 2010, s. 4). Ayrıca yazma becerisi diğer dil becerileri olan dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin sonunda öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu yüzden dil becerileri arasında öğretimi son olarak gerçekleştirilen beceri yazma becerisidir (Coşkun, 2007, s. 50).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte programda okuma becerisi kadar yazma becerilerine de ağırlık verilmeye başlanmıştır. Çünkü yazma becerisinde kullanılan zihinsel işlemler zihnin yapısını düzenlemede de kullanılmaktadır. Okuma becerisi ile öğrenciler okuyarak öğrendikleri yeni bilgilerle zihinlerini zenginleştirirken, yazma becerisi ile öğrenciler zihinlerinde önceden yapılandırmış oldukları inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemleri yeniden düzenleyerek yazma eylemini gerçekleştirmektedirler (Güneş, 2014, s. 159). Bu nedenle

yazma becerisi okuma becerisini de kapsayan bir beceri olduğu kabul edilmektedir. Çünkü okuma becerisi yazma becerisi içinde yer alan bir beceri olarak kabul edildiği düşünölmektedir (Coşkun, 2007, s. 50). Ayrıca yazma becerisi okuma ve okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen bir beceri konumundadır (Hebert, Gillespie ve Graham, 2012, s. 112).

Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisini öğrencilere kazandırmak amaçlı öğrencilerin öncelikle zihinsel olarak yazmaya hazır olmaları sağlanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere ilk olarak yazmaya hazırlık yapma, yazmadan önce yazma amacını belirleme, yazmaya uygun yöntem seçme, yazma konusunu sınırlandırma, dikkatini yazmaya yoğunlaştırma ve yazma kurallarına uygun yazma kazanımları verilmektedir. Sonrasında ise öğrencilere kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlayan kazanımlar verilmektedir. Bu kazanımlar; düşöncelerini mantıksal bütönlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirci kazanımlardır (MEB, 2009, 15). Programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan bir diğer öğrenme alanı ise görsel okuma ve görsel sunu becerileridir.

1.4.5. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri

Öğretim programlarının 2005 yılında değişmesiyle birlikte ilkokul Türkçe Derslerinde öğrencilere hızlı ve doğru okuma, okuduğu metni anlama, dinleme alışkanlıklarını edinme, kelime dağarcığını geliştirme, dili sözlü ve yazılı şekilde kullanabilme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu becerilerin yanında öğrencilerin kendi çevresindeki görsel dünyayı anlayabilme, yorumlayabilme ve kendisini görsel olarak ifade edebilme becerilerinin de kazandırılması amaçlanmıştır (Belet, 2008b, s. 135).

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı ilk kez bir öğrenme alanı olarak 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı ile şekillerin, resimlerin, grafiklerin, tabloların, beden dilinin, doğa ve sosyal olayları okunması, öğrenci tarafından anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda görsel okuma becerilerinin kazandırılması ile öğrenciler çevresinde gördüğu görselleri inceleyebilecek, yorumlayabilecek, ilişkilendirebilecek,

sorgulayabilecek, duygularını, düşüncelerini, bilgilerini görsel hale getirerek aktarabileceklerdir (MEB, 2009, s. 18).

Türkçe Dersi Öğretim Programında ele alınan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarıyla öğrencilere dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinden oluşan dil becerilerinin kazandırılması ile öğrencilerin çevreleri ile uyumlu yaşayabilen, dinlemesini bilen, etkili konuşabilen, yazma becerisi edinmiş, çevresindeki görselleri okuyup anlamlandırabilen ve gerektiğinde düşüncelerini görsel yollarla ifade edebilen ve en önemlisi okuma becerilerini kazanmış bireyler olarak yetişmelerinin sağlanacağı düşünülmektedir. Okuma becerisi kazanmış bireylerin okuduğunu anlamada sorun yaşamayacağı da düşünülmektedir. Çünkü görsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Baş ve Kardaş, 2014).

Dil becerilerini edinmiş bireyler çağdaş toplumların etkin birer üyesidir. Çağdaş toplumların sürdürülebilir bir biçimde gelişmesi, kendini yenilemesi ve yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmesi için bireylerin okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Çünkü birey tüm yaşamı boyunca okuma eylemine gereksinim duymaktadır. Bu bakımdan ilkokullarda okuma becerilerinin öğrencilere yeterli olacak biçimde kazandırılması ve bunun sürekli kılınması büyük önem taşımaktadır.

1.5. Okuma

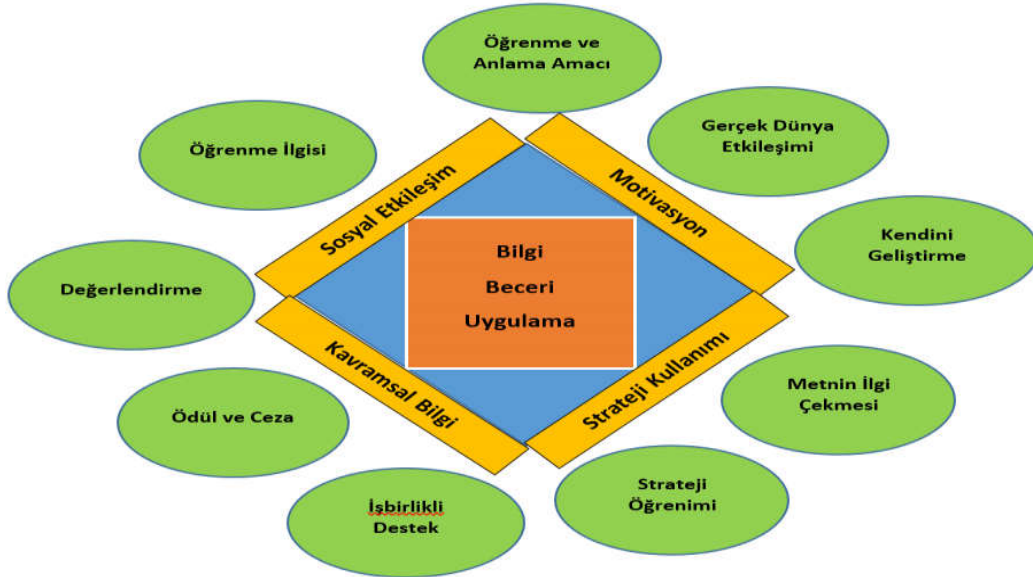
Bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bir araç olarak kabul edilen okuma hakkında ünlü Alman düşünürü Goethe; “okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür. Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem” demiştir. Gerçekten düşünüldüğünde okuma belirli bir zamanda öğrenilip biten bir etkinlik değildir (Özdemir, 1995, s. 9). Okuma düşünceyi besleyen ve sürekli gelişmesini sağlayan bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Bireyin kendisini keşfetmesinde ve toplum içinde yaşayabilmesinde okuma büyük rol üstlenir. Toplumların var olması, gelişmesi ve ayakta kalması okumaya bağlıdır. Voltaire, toplumların bağımsız olarak yaşaması ve başkalarını yönetebilmesinin okuma gücüne bağlı olduğunu “İnsanlığı yönetebilecek olanlar, okuma ve yazma gücüne sahip olanlardır” sözüyle açıklamaya çalışmıştır (Özdemir, 1991, s. 17).

Bireyin yaşamının her anında ve özellikle akademik ve sosyal yaşamının her aşamasında kullanacağı becerilerden biri okumadır. Birey için önemli olan bu becerinin eğitim yoluyla kazandırılmasıdır. Bu bakımdan ilkokul döneminden itibaren başlanarak

tüm eğitim basamaklarında okumayı seven, okumaya karşı olumlu tutum sergileyen, okuma alışkanlığını kazanmış, okuduğunu anlayabilen bireyler yetiştirilmelidir.

Okuma becerisi okullarda Türkçe dersi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılıyor olsa da birey bu beceriyi sadece Türkçe dersinde kullanmamaktadır. Okuma becerisi diğer tüm dersleri doğrudan etkileyen bir beceridir. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması öğrencilerin tüm derslerdeki akademik başarıları için büyük önem taşımaktadır. Bloom (1995, s. 61) okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin birçok dersin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Birey için bu denli büyük öneme sahip bir beceri olan okuma becerisinin, sağlıklı bir biçimde bireylere kazandırılması eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Bireyin okuma gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması hem kendisi hem de toplum için büyük önem taşımaktadır. Bireyde okuma becerisinin gelişimi sürecinde etkili olan bir takım etmenler bulunmaktadır. Okuma gelişimi sürecinde etkili olan bu etmenleri Guthrie, Wigfield ve Perencevich (2004, s. 4-5) kuramsal bir model üzerinde açıklamışlardır. Okuma gelişiminde katılım modeli olarak ifade edilen bu model Şekil 1.1'de verilmiştir:



Şekil 1.1. Okuma Gelişiminde Katımlı Model

Kaynak: Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004, s. 4-5.

Bu modele göre okuma gelişiminin merkezinde bilgi, beceri ve uygulama bulunmaktadır. Merkezin hemen dışındaki karenin kenarları okuma katılımı süreçlerini

temsil etmektedir. Bu süreçte okuma gelişimini etkileyen dört etmen bulunmaktadır. Bu etmenler; sosyal etkileşim, motivasyon, kavramsal bilgi ve strateji kullanımınıdır. Bu dört etmen başarılı bir okumanın gerçekleşmesinde etkilidir. Modelde yer alan sosyal etkileşim; okuma sırasında öğrenciler arası etkileşimi, motivasyon; okuyucunun okuma isteği duymasını, strateji; okumada kullanılan okuma stratejilerini ve kavramsal bilgi ise bireyin ön bilgilerini temsil etmektedir. Modelin dış bölümünü oluşturan oval kısmında ise okuma gelişiminde etkili olan öğrenme ilgisi, değerlendirme, ödül ve ceza, işbirlikli destek, strateji öğrenimi, metnin ilgi çekmesi, kendini geliştirme, gerçek dünya etkileşimi ve öğrenme ve anlama amacı yer almaktadır. Bu etmenler sınıf ortamının özellikleriyle ilgilidir. Burada katılımlı okuma ne denli artarsa okuma gelişimi de o derece artmakta ve okuduğunu anlama da buna bağlı olarak gelişmektedir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004, s. 4-5).

1.5.1. Okumanın tanımı

Okuma bireylerin akademik yaşamlarının yanı sıra günlük yaşamlarında da büyük öneme sahip bir beceridir. Okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerleri geliştirici özelliğe sahiptir. Bu yüzden okuma becerisi kişinin yaşamı için büyük önem taşımakta ve bireylerin kişisel gelişimi için de önemli görülmektedir (Akyol, 2006b). Bireyin tüm hayatı ve özellikle eğitim hayatı için büyük önem taşıyan bir beceri konumunda olan okuma ile ilgili alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Alanyazında okumanın sembol veya simgelerden anlam çıkarma süreci olduğu ve okuyucu ile metin arasında etkileşimin olmasıyla tamamlanan anlam kurma süreci olarak tanımlandığı üzerinde durulmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına değinmek, kavramla ilgili zihinlerde fikir oluşması için faydalı olacaktır.

Alanyazında okumayı sembol veya simgelerden anlam çıkarma süreci olarak kabul eden tanımlamalara rastlanmaktadır. Buna göre Özdemir (1995, s. 9) okuma işini; “basılı veya yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama” olarak tanımlanmaktadır. Okuma; “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek, bir şeyin anlamını çözmek, sesli olarak söylemektir” (TDK, 2015). Demirel (1987, s. 117) okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamaktadır. McNamara (2007, s. 3) ise okumayı sıra dışı bir başarı olarak

nitelendirmiştir. Goodman (1970'den aktaran Yıldız, 2010, s. 23) ise okumayı “Metinde ulaşılan dilsel ipuçlarının okuyucunun beklentileri doğrultusunda seçilerek algılandığı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Wallace-Gillet, Temple ve Crawford (2004, s. 3) ise okumayı; tüm dil yeteneklerinin ilki olarak tanımlamaktadır.

Okumanın metin ve okuyucu arasında etkileşimin olmasıyla anlam kurma süreci olarak kabul eden tanımlamalarda bulunmaktadır. Akyol (2013, s. 33) okumayı; “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Güneş (2009, s. 3) ise okumayı; bireyin ön bilgileriyle metindeki var olan bilgileri bütün hale getirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif süreç olarak tanımlayarak bireylerin okuma sürecinde yazıların anlamını araştırdığını, bulduğunu, yorumladığını ve yeniden anlamlandırıldığını ifade etmektedir. Güneş (2009, s. 3) okumayı; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin değişik işlemlerinden geçerek ortaya çıkan karmaşık bir süreci olarak ifade etmektedir. Öz (2011, s. 211) okumayı; gözün satırlar üzerinde gezinmesi sonucunda yazıdaki kelimelerin şekillerini görerek, bu şekillerin anlamlarını kavraması ve seslendirmesi olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlara bakıldığında okuma eyleminin genel anlamda yazılı bir metinden anlam çıkarma işi olduğu görülmektedir. Alverman ve Phelps (2005) okuma sürecinde beyin gözler aracılığıyla metinden daha fazla bilginin alınması işleminin gerçekleştiğini belirtmiştir. Metinden bilgi alma işi ise metinden anlam çıkarılması durumunda gerçekleşmektedir. Okuma eylemini gerçekleştiren birey metinden bir anlam çıkarmaz ise okuma eylemi amacına ulaşamamış olacaktır. Bu durumda ise boşa yapılmış bir okuma eylemi ortaya çıkacaktır. Okuma, sadece bireyi ilgilendiren bir eylem değildir. Okuma, toplumu da doğrudan ilgilendirmektedir. Okumada amacına ulaşamamış bireyler okuduğundan bir şey anlamayacak ve bu nedenle okumayı zamanla bırakacaktır. Okumayan bireylerden oluşan toplumlar gelişemeyecek, diğer toplumlardan geri kalacak, çağdaş toplum olamayacaktır. Bu bakımdan okumanın gerek birey gerekse toplum açısından büyük önemi bulunmaktadır.

1.5.2. Okumanın önemi

Okuma öğrenme alanı bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlayan en önemli öğrenme alanları arasında yer almaktadır. Okuma süreci içerisinde birey okunan metindeki yazıları zihinsel kavramlara çevirmekte, anlamlandırmakta ve beyinde tekrar

yapılandırmaktadır. Bu şekilde bireyin zihinsel gelişimi de sağlanmaktadır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 153). Ayrıca okuma ile birey yaşamı boyunca bir kazanç elde etmekte ve bu yönden okuma çok değerli görülmektedir (Chall, 1983).

Bireyin zihinsel gelişiminin sağlanmasında okul ve okul dışı öğrenmeler de işe koşulmaktadır. Özellikle bu süreçte dilin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları kullanılmaktadır. Bu öğrenme alanlarından ise en çok okuma öğrenme alanını işe koşulmaktadır. Bireyin dil, zihinsel, sosyal ve kültürel yönden gelişimine okuma eylemi olumlu yönde etki etmektedir. Bunun yanında okuma; kişiler arası iletişim kurmada, çağdaş toplum olabilmenin sağlanmasında, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmede kullanılmaktadır (Güneş, 2009, s. 2).

Bireyin yaşamı boyunca öğrenmede kullanılan okuma eylemi, bireysel olmakla birlikte toplumu da ilgilendiren bir etkinliktir. Okuma eylemi, uygar ve gelişmiş toplum olabilmenin gereği olarak gösterilirken, gelişmeyen toplumlarda ciddi bir okuma sorunu yaşandığı bilinmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 82). Bu yüzden bir toplumun gelişmiş olup olmadığını öğrenmek için o toplumun okuma oranına bakmak gerekmektedir. Okuma, toplumların gelişmişlik sorununun çözümü için önemli bir etmendir. Ayrıca toplumsal alandaki çoğu problemin temelinde okuryazarlık sorunun olduğu düşünülmektedir (Balcı, 2013, s. 3).

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve onlara okuma alışkanlığı kazandırılması ilk olarak ilkokullarda başlamaktadır. İlkokullarda verilen Türkçe dersinde öğrencilerin okuma becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kazanmış oldukları okuma becerilerini geliştirerek onların düşünebilen, anlayabilen, tartışabilen, ön bilgileriyle okuduğu metin arasında ilişki kurabilen ve yeni anlamlara ulaşabilen okuyucular olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (Güneş, 2007b, s. 118).

Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte bilgiye ulaşmada ve mevcut bilginin güncelleşmesinde çeşitli yollar ortaya çıkmıştır. Buna rağmen bilgiye ulaşmada sıklıkla okuma eylemine başvurulmaktadır. Teknolojik araçlar ne kadar gelişmiş olsa da bilgiyi sözlü olarak aktarmada yetersiz kalmaktadır. Örneğin sözel yolla bilgi aktarma işi bir saatte 9000 kelime ile gerçekleştirilirken, orta düzeyde bir okumayla saatte 27000 kelime okunabilmekte ve bu bilgiler okuma yoluyla aktarılabilir. Bu durum ise tüm gelişen teknolojiye rağmen okumanın ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Güneş, 2009, s. 2).

Okuma sadece bilgiyi aktarmada bireye fayda sağlamamaktadır. Okuma ile bireyin kişilik gelişimi de sağlanmaktadır. Okuma becerisini kazanmış bireylerin bu beceriyi kazanamamış bireylere göre içinde yaşadıkları toplumlarda çevreleriyle iyi ilişkiler kurmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu yüzden çocuklar daha ilkokula başlar başlamaz onlara okuma becerisi kazandırılmalı ve sınıf düzeyi ilerledikçe de bu becerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu yolla okuma becerisi iyi olan öğrencilerin sadece okullarda değil kendi yaşamlarında da başarılı olacakları düşünülmektedir (Güneş, 2007b, s. 118). Okullarda okuma becerisi iyi olan öğrencilerin yetiştirilmesi ise yapılan okuma etkinliklerinin etkililiğine bağlıdır. Okullarda derslerde yapılan okuma etkinlikleri ne kadar iyi olursa o kadar okuma becerisi gelişmiş olan bireyler yetiştirilecektir.

1.5.3. Okuma etkinlikleri

Okulda verilen eğitimle okuma becerilerini kazanmış bireyler okuma işinden daha çok keyif alabilecekleri, okumaya daha fazla zaman ayırabilecekleri ve daha fazla okuma yapacakları varsayılmaktadır. Bireylerin okumadan keyif alması onların okuma becerilerini kazanmış olmasına bağlıdır. Burada okuma becerilerinin kazanılmasında bireyin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yaptığı etkinliklerin önemi büyüktür. Çünkü birey okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılan etkinliklerle okuma becerilerini daha fazla geliştirebilme olanağı bulabilmektedir. Bu yüzden okuma süreci boyunca *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

Okuma etkinliklerinin ilki; okuma öncesi etkinliklerdir. Bireylerin etkili okuma yapabilmesi amacıyla bazı okuma öncesi etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu okuma öncesi etkinlikler; ön bilgileri okuma ortamına getirme, okuma amacı oluşturma, metnin başlığına bakarak içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metnin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışmadır (Akyol, 2007, s. 24).

Okuma öncesi etkinliklerinin gerçekleştirilmesi esnasında okuyucu, metin ile ilgili daha önce bildiklerini okuma ortamına getirmelidir. Bu sayede birey okumaya karşı hazır olacaktır. Birey okumaya karşı hazır olduktan sonra okuma amacını belirleyebilecektir. Sonrasında ise metnin başlığına bakarak metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunacaktır. Okunan metnin türü hakkında bilgilerini kontrol eden okuyucu, metnin türüne uygun okumayı gerçekleştirecektir. Son aşamada ise bilinmeyen kelimeler veya

anahtar kelimeler üzerinde çalışacaktır (Balcı, 2013, s. 19; Güneş, 2009, s. 243; Akyol, 2007, s. 24). Bu şekilde okuma öncesi etkinlikleri tamamlamış olacaktır.

Birey okumaya başladığı an okuma sırası etkinliklerde başlamış demektir. Okuma sırası yapılan etkinlikler daha çok kişinin okumasını kontrol etmesini içermektedir. Okuma sırasında yapılan etkinlikler; okuma esnasında not tutma, dikkatli ve anlayarak okuma ve anlaşılmayan kısımları tekrar okuma eylemlerinden oluşmaktadır. Bunlarla birlikte, metin üzerinde gerektiğinde iyice yoğunlaşma, okumanın etkili olması amacıyla gerekirse yüksek sesle okuma, bağlama yönelik ipuçlarını bulma, noktalama işaretlerine uygun okuma, anlamı bilinmeyen kelimeleri metin içinde anlamını tahmin etme, okumada anlaşılan kısımları görselleştirme gibi etkinlikler de okuma sırası etkinlikleri arasındadır (Karatay, 2014, s. 38; Akyol, 2007, s. 27).

Okunma eyleminin sona ermesinden sonra anlamının artması amacıyla okuma sonrası etkinliklerin yapılması önemli görülmektedir. Okuma sonrası etkinlikler metnin daha fazla anlaşılmasını sağlamaya yönelik etkinliklerdir. Okuma sonrasında okuyucu metni olduğu gibi bırakmamalıdır. Metin üzerinde çalışma yapmaya devam etmelidir. Okuma sonrası etkinlikler genel olarak okunan metnin özetlenmesi ve değerlendirmesi kısımlarından oluşmaktadır.

Okuma sonrasında okunan metin okuyucunun kendi cümleleriyle özetlenmelidir. Metinde geçen ana düşünce, yan düşünce ve olaylar belirtilmeli, son olarak da metin hakkında bir genel değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme esnasında metnin ana düşüncesi farklı olaylara ve okumalara uyarlanmalıdır. Metin hakkında neden-sonuç ilişkisi kurulmalıdır (Güneş, 2007a, s. 125). Tüm bu etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılan etkinliklerdir. Bu etkinlikleri yapabilen bireyler okuduğunu anlayan veya iyi okuyucu özelliklerini taşıyan bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu etkinlikleri yapamayan okuyucular ise okuduğunu anlayamayan veya zayıf okuyucu özellikleri taşıyan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Kısacası iyi okuyucular ve zayıf okuyucular bir takım belirli özelliklere sahiptir.

1.5.4. İyi okuyucu-zayıf okuyucu özellikleri

Etkili bir okuma yapmak isteyen bir okuyucunun okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında gerekli olan etkinlikleri yapması gerekmektedir. Okunan bir metinde anlamının ne kadar yüksek olması isteniyorsa bu etkinliklere o kadar ağırlık verilmelidir.

Bu etkinlikleri yapmaya çalışan okuyucular iyi okuyucular olarak adlandırılırken, etkinlikleri yapamayan okuyucular ise zayıf okuyucular olarak adlandırılmaktadır.

İyi okuyucular zayıf okuyuculara göre daha fazla okuma stratejileri bilmekte ve bu stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. İyi okuyucular kelimeleri daha hızlı ve doğru şekilde okuma, okuma amacını ve metin yapısını belirleyebilme, okurken metni anlayıp anlamadığını kontrol edebilme, zihinsel olarak not alma ve metni özetleyebilme, metin hakkında tahminde bulunma, ön bilgilerini kullanabilme, çıkarımda bulunabilme, metinde geçen olayları anlamak amaçlı zihinde canlandırabilme özelliklerine sahiptir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, s. 3). Ayrıca Vacca ve Vacca (2005) iyi okuyucuların okuma esnasında aktif, amaçlı, dikkatli, stratejik, kalıcı ve üretici bir okuma yaptıklarını ve okuduklarını değerlendirdiklerini belirtmiştir. Kötü veya zayıf olarak nitelendirilen okuyucular ise bu özelliklere sahip değildir. İyi ve zayıf okuyucuların okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında dikkat ettikleri veya etmedikleri davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar Tablo 1.2’de gösterilmiştir:

Tablo 1.2. *İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma Sürecindeki Davranışları*

OKUMA ÖNCESİ SÜREÇ: Tahmin Etme ve Planlama	
İyi okuyucular	Kötü [zayıf] okuyucular
Bir amaç doğrultusunda okur.	Okumaya hemen girişir, hazırlık yapmaz.
Metni gözden geçirir.	Okurken herhangi bir amacı yoktur.
Önceki bilgilerini harekete geçirir.	Önceki bilgilerini kullanmaz.
Metnin (verilmişse) başlığı ve yazarına bakar.	Metinde nerelere yoğunlaşacağını kestiremez.
Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir.	Metinde işlenen konuya ilişkin bir tahmini yoktur.
Metnin konusunu tahmin etmeye çalışır.	Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
Metinle ilgili kendi kendine sorular sorar.	
Metni okuma hızı belirler	
OKUMA SIRASI SÜREÇ: İzleme ve Düzenleme	
İyi okuyucular	Kötü [zayıf] okuyucular
Okurken notlar alır.	Okurken telaşlı okur.
Dikkatli okuma yapar.	Dikkati dağınıktır.
Dikkati dağılmca okuduğu kısma geri döner.	Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemez.
Önemli gördüğü yerlerin altını çizerek veya yuvarlak içine alarak okur.	Okurken not tutmaz.

[**Tablo 1.2.** (Devam) *İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma Sürecindeki Davranışları*]

Okuma esnasında gerektiğinde sözlükten yararlanır. Metin zor gelirse metne iyice yoğunlaşır, gerekirse sesli okur. Metin içindeki görsellerden yararlanır. Okurken belirli yerlerde durur ve ne anladığını düşünür. Bağlamsal ipuçlarını kullanır.	Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. Metin içindeki görsellerden yararlanmaz. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanmaz. Noktalama işaretlerine uygun okuma yapmaz. Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önceki bilgilerini kontrol edemez, yeni öğrendiklerini, eleştirmeden önekilere ekler. Metinde işlenen konuyu ve metnin anlatım örgüsünü tam olarak kavrayamaz. Metin içinde anlamını bilmediği kelimelerin yüklendiği anlamı bağlamdan çıkaramaz. Anlamadığının farkına varamaz.
Metni kolay hatırlamak için metni görselleştirir.	Okuduğu metinde önemli bilgiyi ayırt edemez.
Metni okurken noktalama işaretlerine dikkat eder.	
Metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin eder. Metni kendi cümleleriyle özetler.	
OKUMA SONRASI SÜREÇ: Değerlendirme	
İyi okuyucular Okuduğu metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular. Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder. Okuduğunu daha iyi kavramak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetler. Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendirir. Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirir. Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okur. Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol eder. Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetler. Metinden kavradıklarını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır.	Kötü [zayıf] okuyucular Okuduğu metinde önemli bilgileri bulamadığı için ana düşünceye ulaşamaz. Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirme veya okuma zahmetine girmez. Okuma esnasında düşünme, eleştirme eylemi göstermediği için ne öğrendiğini denetleyemez. Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleyemez. Başkalarıyla okuduğunu tartışamaz, kendini başarılı hisseder.

Kaynak: Karatay, 2014, s. 37.

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere okuyucuların okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri yapmasıyla okunan metni daha iyi anlayabilecekleri varsayılmaktadır. Bu bakımdan söz konusu etkinlikleri gerçekleştiren bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olacağı, gerçekleştirmeyenlerin ise okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz veya zayıf olacağı düşünülmektedir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerin temel amacını ise okuduğunu anlama becerilerini okuyuculara kazandırmak ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmış bireylerin bu becerilerini geliştirmek oluşturmaktadır. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilen okuyucular olan iyi okuyucuların ise okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Nitekim bazı araştırmacılara göre iyi okuyucuların okuduğunu anlama düzeylerinin zayıf okuyucuların okuduğunu anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu da söylenmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012, s. 2807). Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri onların iyi veya kötü okuyucu olmalarını belirlemektedir. Okuma ncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinin yapılmasının amacı ise okuduğunu anlayan bireylerin yetiştirilmek istenmesidir.

1.6. Okuduğunu Anlama

Bireyin içinde bulunduğu bilgi çağına ayak uydurabilmesi ve hayatı boyunca öğrenmesini sürdürebilmesi için verilmesi gereken eğitimlerin başında okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi gelmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama eğitimi bireyin gelişmesini sağlayacak eğitimlerden ikisini de oluşturmaktadır (Güneş, 1997, s. 59).

Okuduğunu anlama, ilkokul yıllarından itibaren kazandırılması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bir beceri olan okuduğunu anlama becerileri çocukların akademik yaşamları için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama becerileri Fen Bilimleri dersi ve Matematik dersi gibi Türkçe dersi dışındaki derslerde de kullanılan ve diğer derslerdeki başarıyı da doğrudan etkileyen bir beceridir (Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008; O'Reilly ve McNamara, 2007).

Okuduğunu anlama i içe olan süreçlerdir. Birey okuma yaptığında metinden bir anlam çıkarabilmelidir. Okuma sonucunda bireyin okuduğundan bir Şeyler anlaması veya bir çıkarımda bulunması beklenmektedir. Güneş (2007b, s. 114) anlamayı; “dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimi” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Güneş (2007b, s. 229) anlama sürecinde bir takım zihinsel becerilerin devreye girdiğini ifade etmektedir. Bunlar; anlama, düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin etme, değerlendirme gibi becerilerdir. Anlama sürecinde tüm bu beceriler işe koşulmakta, yeni bilgilerle bireyde var olan önceki bilgi ve deneyimler yeniden yapılandırılmakta bu eylemlerin sonucunda anlama gerçekleşmektedir.

Okuduğunu anlama süreci yazarın amaçlı olarak söylemek istediği düşünce veya mesajları anlamaktır (May ve Rizzardi, 2002). Durkin, Harris ve Hodges'e (1995'den aktaran Eurydice, 2011, s. 36) göre okuduğunu anlama; “okuyucu ile metin arasındaki

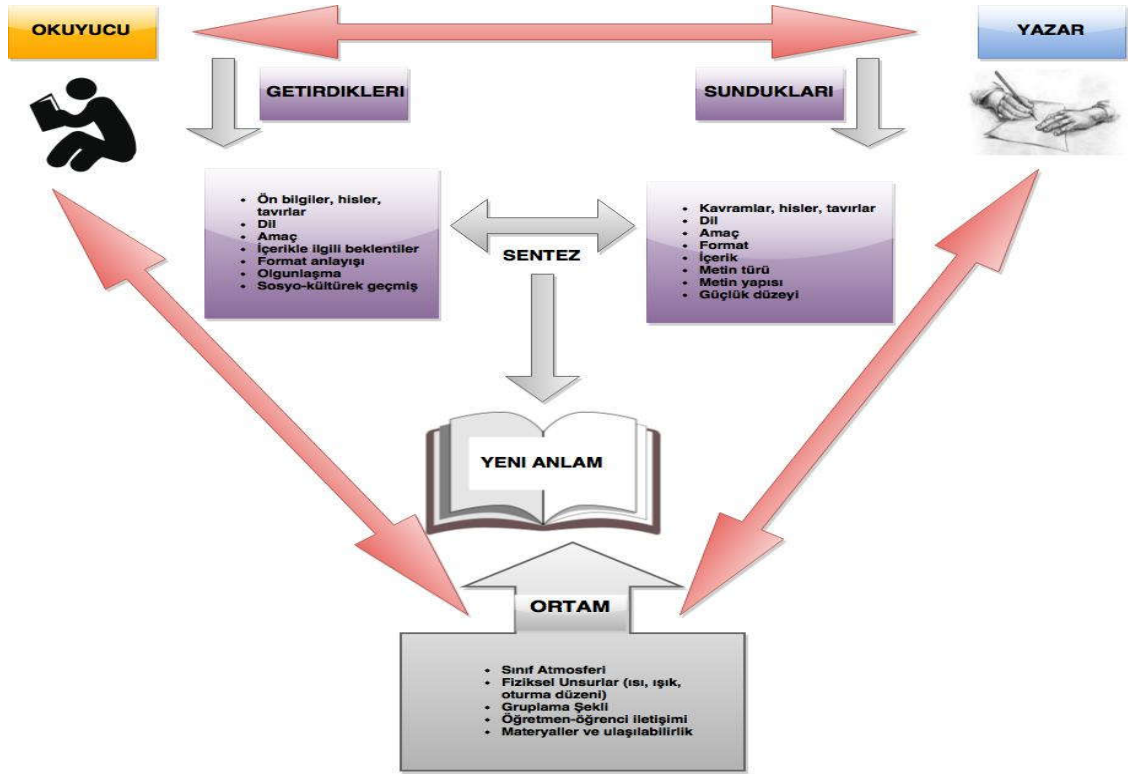
etkileşim yoluyla anlam oluşturma sırasındaki kasıtlı düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bu anlam kurma işi içerisinde bir takım süreçler yer almaktadır. Okuduğunu anlama süreci içerisinde bir takım süreçler yer almaktadır. Bu süreçler dilsel ve bilişsel süreçlerdir. Dilsel ve bilişsel süreçler içinde okuyucu okuma sırasında yazılı metni anlamaya ve metinden bir anlam kurmaya çalışmaktadır. Bu sayede ise okuduğunu anlama gerçekleşmektedir.

Anlama, okumayı meydana getiren birçok unsur arasında yer almaktadır. Anlamanın okumanın temel niteliğini oluşturduğu görüşünü savunanlarda bulunmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama bireyin sadece akademik yaşamı için gerekli olan bir beceri değildir. National Reading Panel (2004’den aktaran Balcı, 2013, s. 13) raporuna göre okuduğunu anlama bireyin yaşamı boyunca kullandığı ve öğrenmenin anahtarı olarak kabul edilen becerilerdendir.

Birey için bu denli önemli bir beceri olan okuduğunu anlama becerisi, Bloom’a göre öğrenme sürecinin açıklanmasında kullanılan ön koşul davranışlarından birini oluşturmaktadır. Bloom okuduğunu anlamanın diğer öğrenme alanlarıyla ve dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik testlerinden alınan başarı puanlarıyla da yakından bir ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir (Balcı, 2013, s. 13).

Güneş (2007b, s. 142) okuduğunu anlamayı, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu üç bileşen; okuyucu, metin ve okuma ortamıdır. Bu üç bileşen okuduğunu anlamayı oluşturmaktadır. Bu etmenlerden okuyucu etmeni, okuduğunu anlamayı oluşturan en önemli bileşenlerden biridir. Okuyucunun ön bilgileri, zihinsel yapısı anlamayı oluşturan önemli bir etmendir. Metin bileşeni, yazarın amacını, metnin içeriği, düşünce düzeni okuduğunu anlamayı oluşturan diğer bir bileşendir. Okuma ortamı bileşeni ise okuyucunun metni anlamaya çalıştığı ortam olarak düşünülmekte ve bu bileşenin de okuduğunu anlamayı oluşturan önemli bir diğer etken olduğu kabul edilmektedir.

Akyol (2007, s. 16) okuma ve anlam kurma sürecini aynı üç bileşenle (okuyucu, metin veya yazar ve ortam) açıklamıştır. Akyol’a (2007, s. 16) göre okuma ve anlam kurma süreci okuyucu, yazar veya metin ve ortam bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin bir araya gelmesi sonucunda okuduğunu anlama meydana gelmektedir. Bu bileşenlerin etkileşimi Şekil 1.2’de gösterilmiştir:



Şekil 1.2. Okuma ve Anlam Kurma Süreci Bileşenleri

Kaynak: Akyol, 2007, s. 16.

Şekil 1.2 incelendiğinde anlam kurma sürecinin bileşenlerinin okuyucu, metin veya yazar ve okuma ortamından oluştuğu görülmektedir. Okuyucu okuma ortamına getirdikleri ile metnin veya yazarın anlatmak istediğini kendi zihninde sentezleyerek ve ortamdan da etkilenerok okuduğunu anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu sentez sonucunda okuyucunun zihninde yeni bir anlam oluşmaktadır. Bu süreçte ise okuduğunu anlamının önemi ortaya çıkmaktadır.

1.6.1. Okuduğunu anlamının önemi

Eğitim programlarının en önemli amaçlarından biri öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılması için öğretmenler gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalıdır. İnsana ait temel özellikler arasında yer alan okuma, sihirli bir süreç olarak düşünülmekte ve birçok etmen tarafından etkilenmektedir (Akyol, 2013, s. 33). Okuduğunu anlama sürecinde amaç bu etmenlerin etkisinin en aza indirilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması olmalıdır.

Okuduğunu anlama, ilkokulun ilk yıllarında çocuklara kazandırılması gereken becerilerden ikisidir. Okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması durumunda öğrencilerin gerek tüm derslerde gerekse yaşamlarında başarılı olabilir. Özellikle bireyin okul yıllarının ilk dönemini oluşturan ilkokul çağında okuduğunu anlama becerilerini kazanması daha önemli ve kritik bir süreçtir. Bu süreçte bireyin okuduğunu anlama becerilerini kazanmasıyla tüm eğitim hayatında ve tüm derslerinde başarılı olacağı varsayıldığından bu beceri birey için büyük önem taşımaktadır. Çünkü okuduğunu anlama becerileri birçok ders için ortak bir temel oluşturmaktadır (Bloom, 1995, s. 61).

Teknoloji alanında yaşanan sürekli gelişmelerin ve değişimlerin eğitim alanına da yansımaları olmaktadır. Bu yansımalar öğrencilerin, ailelerin, toplumların, politikacıların, öğretmenlerin, eğitimcilerin ve araştırmacıların profillerinde görülebilmektedir. Eskiden sınıf kavramı dört duvarı arasında ve kapalı kapılar ardında yer alan, içinde sandalye, masa ve kara tahta bulunan bir mekân olarak kabul edilmekteydi. Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte sınıf kavramı artık dört duvar arasından çıkmış durumdadır. Eğitimciler, öğretmenler, öğrenciler kısacası eğitimin paydaşı olan herkes artık teknoloji aracılığıyla dünyayı sınıfın içine getirebilme imkânı bulabilmektedir (Makitalo-Siegl, Zottmann, Kaplan ve Fischer, 2010, s. 1). Bu gelişmeler ile birlikte artık eğitim aracılığıyla yetiştirilmesi planlanan bireylerin özellikleri de değişiklik göstermeye başlamıştır. Bu durum sınıfların geleceği konusunda yeniden bir yapılanmaya gidilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir.

Son zamanlarda yaşanan gelişmelere toplumların ayak uydurabilmesi toplumu oluşturan bireylerin sürekli olarak kendini geliştirmesi, araştırma yapması, sürekli bir şeyler öğrenme çabası içinde olması, bilgiye ulaşması ve elde ettiği bilgileri özümseyerek yeni bilgiler elde etmesi ile sağlanacaktır. Bu durumun ise okuma yoluyla sağlanabileceği varsayılmaktadır. Bu yüzden eğitim kurumlarından beklenen ilkokulun ilk yıllarından itibaren okumaktan keyif alan, okumayı seven, okumaya karşı olumlu tutum sergileyen ve okuduğunu anlayan bireylerin yetiştirilmesini sağlamalarıdır.

Daha ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerileri ileriki yıllarda gerçekleşecek öğrenmelerin büyük kısmını etkileyeceği varsayılmaktadır. Eğitimde kullanılan öğrenme araçlarının büyük kısmının dil becerilerinden biri olan okuma becerisine dayalı olması buna bir neden olarak gösterilebilmektedir (Bloom, 1995, s. 59). Özellikle Türkiye'deki öğrenme araçlarının daha çok okumaya dayalı olması göz önünde bulundurulduğunda, verilen eğitimin başarıya ulaşmasının okuduğunu anlama

becerilerine bağlı olduğu düşünölmektedir. Burada bireylere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Bireylere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması planlanırken öncelikle bu becerinin gelişimini etkileyen unsurların neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlamayı etkileyen unsurların neler olduğunun bilinmesi ile daha etkili okuduğunu anlama etkinlikleri düzenlenebilecektir. Bu sayede okuduğunu anlama etkinliklerini olumsuz etkileyen etmenlerin ortadan kaldırılması sağlanabilecek ve öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması daha da kolay ve etkin bir biçimde gerçekleştirilebilecektir.

1.6.2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler

Okuduğunu anlama sürecinde birçok etmen bu süreci etkileyebilmektedir. Özellikle okuyucunun genel tutumu, zevkleri, o anki ihtiyaçları, kendini nasıl algıladığı ve öğrenme biçimi okuduğunu anlama sürecinde etkili olabilmektedir. Bu etmenler okuyucunun metni anlamasını olumsuz yönde de etkileyebilmektedir (Güneş, 2007b, s. 120).

Akyol (2007, s. 32) okuyucunun kelime tanıma ve kelimeleri ayırt etme bilgisinin yetersiz olması, metin içinde yer alan cümle ve cümleleri birbiriyle ilişkilendirmede yetersiz kalması, metinde anlatılan düşünceleri bir araya getirmede sorun yaşaması, ilgi ve dikkat eksikliği gibi yetersizlikler sonucunda okuduğunu anlama sürecinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Okuyucunun okuma hızını iyi ayarlayamaması, okuma sırasında sesli okuma veya sessiz okuma sürecinde kelimelerin yanlış okunması gibi bazı okuma hatalarının yapılması, okuma sırasında anlamayı kötü yönde etkileyecek vücut hareketlerinin yapılması, ayrıca okuma sırasında göz sıçramalarının yanlış olması, sık sık geriye giderek tekrar eden okumaların yapılması gibi sebeplerde okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyen diğer unsurlar arasındadır (Aydın-Yılmaz, 2007, s. 67). Okuyucunun akıcı okuma yapamaması da okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyen diğer bir etkidir (Başaran, 2013b; Baştuğ ve Akyol, 2012). Çünkü akıcı okuma karmaşık bir süreç olan okumanın ayrılmaz bir parçası olarak görölmektedir (Walker, Mokhtari ve Sargent, 2006).

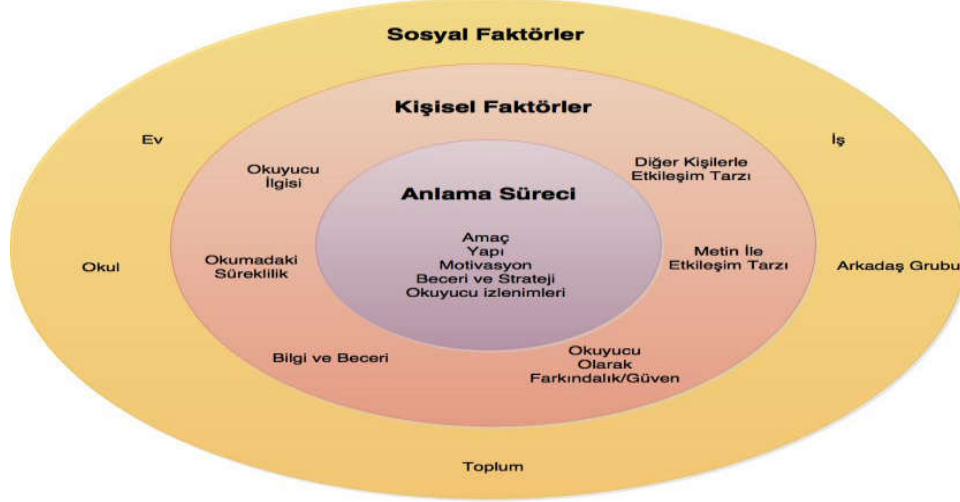
Yapılan araştırmalar sonucunda okuduğunu anlama eylemini etkilediği düşünölen etmenlerin şunlar olduğu bulunmuştur (Davis'ten aktaran Güneş, 1997, s. 248):

1. Kelimenin anlamını bilmek,
2. Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
3. Metnin türünü bulabilmek,
4. Ayrıntıları ayırma ve ana fikri bulmak,
5. Metindeki sorulara cevap verebilmek,
6. Metni kendi kelimeleri ile özetleyebilmek,
7. Metinden önemli sonuçlar ve mesajlar çıkarabilmek,
8. Metinde kullanılan edebi biçimleri bulabilmek,
9. Yazarın görüşünü, niyetini ve amacını bulabilmektir.

Duke ve Pearson (2001, s. 423) çocukların bir metni anlayabilme yeteneklerini bir başka ifadeyle okuduğunu anlayabilmeyi etkileyen birçok etmenin olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu etmenler şöyle ifade edilebilir:

- Motivasyon/okuma amacı
- Kelime / sözcük bilgisi / geçmiş bilgisi
- Kelimenin tanınması
- Akıcı okuma
- Anlama stratejilerinin kullanımı
- Metnin konusunun ilgi çekip çekmemesi
- Okunan metnin türü (bilgilendirici metin türü, hikâye edici metin türü veya şiir)
- Yapılan okuma miktarıdır.

Blachowicz ve Ogle (2008, s. 32) ise okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri kişisel ve sosyal etmenler olarak ele almaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin merkezinde okuma amacı, yapı, motivasyon, beceri ve stratejiler, okuyucu izlenimleri yer almaktadır. Okuduğunu anlamayı etkileyen kişisel etmenler içinde okuyucu ilgisi, okumadaki sürekliliği, bilgi ve becerileri, kendine güvenin ve farkındalığın olması, diğer kişilerle etkileşim tarzı ve metinle etkileşim tarzı yer almaktadır. Okuduğunu anlamayı etkileyen sosyal etmenlerin içinde ev, okul, iş, arkadaş grubu ve toplum ortamları yer aldığını belirtmiştir. Bu etmenler Şekil 1.3'te gösterilmiştir:



Şekil 1.3. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Kişisel ve Sosyal Faktörler

Kaynak: Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 32.

Kocaarslan (2013, s. 375) yapmış olduğu araştırmada okuduğunu anlamayı etkileyen sorunların; okuyucudan kaynaklı ve çevreden kaynaklı sorunların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuyucudan kaynaklı sorunlar; okuyucunun okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, metin içinde noktalamaya ve akıcı okumaya gereken önemin verilmemesi, hızlı okumaya önem verilmesi, dikkat eksikliği, okumaktan zevk alınmaması, motivasyon eksikliği, yerel ağzın kullanılması, zihin tembelliği ve ön bilgi eksikliğidir. Çevreden kaynaklı sorunları ise; ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi, okul dışında okuma ortamının oluşturulmaması, aile ortamında yaşanan iletişim sıkıntıları ve sosyal çevrede dilin niteliği olarak ifade etmiştir.

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen birçok faktör olduğu görülmektedir. Bu yüzden okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırma sürecinde bu etmenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu sayede okuduğunu anlama becerileri kazandırma sürecinde daha başarılı olunabilir.

Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli nokta öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesidir. Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi ile bağımsız okuyabilen ve okuduğunu anlayabilen bireyler yetiştirilebileceği, okuduğunu anlama stratejilerini kullanan bireylerin okuma motivasyonlarının da yüksek olacağı düşünülmektedir (Sani, Wan Chik, Awg Nik ve Raslee, 2011). Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması sürecinde öğrencilere okuduğunu anlama

stratejilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin okuma sırasında bu stratejileri kullanmasının sağlanması gerekmektedir.

1.6.3. Okuduğunu anlama stratejileri

Bireylerin öğrenmeyi öğrenme sürecinde kullandıkları temel öğelerden bir tanesi öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri ile birey bilgi kaynaklarına en hızlı biçimde ulaşabilmektedir. Öğrenme stratejileri bireylerin kendi kendilerine öğrenmeyi sağlayan işlemlerin tümüdür (Güven, 2004, s. 47). Birey bu sayede öğrenmeyi öğrenmekte ve okullarda verilen eğitimin amacına ulaşmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öğrenme stratejilerinin neler olduğunu bilmeleri ve kendilerine uygun bir öğrenme stratejisi seçmeleri gerekmektedir. Bu stratejilerin öğrenilmesiyle birey bağımsız öğrenen konumuna geçecektir. Öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi ile bireyler okuduğunu anlama stratejilerini de daha kolay bir biçimde öğrenebilecek ve bu stratejileri kullanabileceklerdir. Ayrıca öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla bireylerin okuduğunu anlama becerileri de gelişebilecektir (Belet ve Yaşar, 2007, s. 69).

Etkili bir okumanın yapılması için okuma sonunda anlamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Anlamanın gerçekleşmediği okumalar zamanla etkisini kaybetme noktasına gelecektir. Metni okuyan okuyucu metni anlamak için bir takım okuma strateji, yöntem ve teknikleri kullanma yoluna başvuracaktır. Bu sayede okuduğu metni daha kolay bir şekilde anlayabilecektir. Bu nedenle okuyucuların okuma sırasında belli başlı okuduğunu anlama strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaları onların okumaları için büyük önem taşımaktadır.

Okuma öğretiminde birçok okuma öğretim yaklaşımları ve öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Örneğin Stahl (1997) dört okuma öğretimi yaklaşımından bahsetmiştir. Bu okuma öğretimi yaklaşımları; doğrudan okuma öğretimi (direct instruction), açık anlatım (explicit explanation) okuma öğretimi, bilişsel çıraklık okuma öğretimi (cognitive apprenticeship), bütüncül dil okuma öğretim (whole language) yaklaşımlarıdır. Bu öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılmasının amacı etkili bir okuduğunu anlama öğretim uygulamasının gerçekleştirilmek istenilmesidir. Bu yaklaşım ve yöntemler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalara göre okuma çemberi yönteminin (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013), drama temelli öğretim yönteminin (Yaman, 2005), etkin öğrenme yönteminin (Koç,

2011), powerpoint sunumu ile yapılan öğretimin (Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008) okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu yöntemlerin dışında okuduğunu anlama stratejilerinin de neler olduğu ve etkileri araştırılmaktadır.

Okuma eyleminin bir bakıma stratejik bir yönü olduğundan okuma sırasında okuyucunun kendi özelliklerine uygun okuduğunu anlama stratejilerini kullanması anlamının sağlanması için büyük önem taşımaktadır. Çünkü okumaya uygun seçilen okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyerek anlamayı kolaylaştırmaktadır (Başaran, 2013c; Demirel ve Epçaçan, 2012; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Temizkan, 2008). Bunun yanında okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması ile okuma sonucu anlaşılmanın daha kalıcı olacağı (Başaran, 2013c) ve okuma motivasyonunun da artırılacağı (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004, s. 6) bilinmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri; okuyucunun belirli koşullar altında metinlerin tam olarak anlaşılmasını amaçlayan bilişsel ve davranışsal bir eylem olarak tanımlanmaktadır (McNamara, 2007, s. 6). Alan yazında birçok okuduğunu anlama stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejiler; sesli olarak okuma, sessiz olarak okuma, metin üzerinde göz gezdirme, Araştır-Sorgula-Oku-Anlat-Tekrar İncele (ASOAT), not alma, karşılaştırma yapma, güdümlü okuma, yaratıcı okuma, eleştirel okuma gibi stratejilerdir. Bu stratejilerin sayısı oldukça fazladır. Fakat bu stratejileri temel olarak okuma öncesi kullanılan stratejiler, okuma sırasında kullanılan stratejiler ve okuma sonunda kullanılan stratejiler olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür (Akyol, 2007, s. 28; Balcı, 2013, s. 18; Güneş, 2015, s. 146).

Okuma öncesi stratejiler; okuma öncesi okumanın amacını belirleme, okunan metni gözden geçirme, okunacak metnin içeriğini tahmin et(tir)me, (kendi kendine) okunan metinle ilgili sorular sorma, okuyanın ön bilgilerini harekete geçirme kısımlarından oluşmaktadır (Karatay, 2013, s. 42).

Okuma sırası stratejiler; metni okuma, anlamı bulma, sorgulama yapma, bağlantılar oluşturma, tahminlerde bulunma, çıkarımda bulunma, değerlendirme yapma kısımlarından oluşmaktadır (Akyol, 2007, s. 27).

Okuma sonrası stratejiler ise; metinle ilgili yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, metnin konusunu belirleme, metnin ana düşüncesini belirleme, yardımcı düşünceleri belirleme, metne ait anahtar kelimeleri belirleme, metnin özetlenmesi, metnin

kavram haritasının çıkarılması, okunan metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışma kısımlarından oluşmaktadır (Karatay, 2013, s. 44).

Alan yazında farklı isimlerde farklı stratejilerde bulunmaktadır. Bilişsel stratejilerin işe koşularak okumaya yönelik motivasyonun artırıldığı bir strateji olan Kavrama Dayalı Okuma Öğretimi (CORI) stratejisi (Guthrie vd., 1996), Akran Destekli Okuma Öğretimi (PALS) stratejisi (Fuchs vd., 2001) bu stratejilerden bazılarıdır. Özellikle akran destekli okuma öğretimi, işbirliğine dayalı okuma stratejisi gibi stratejiler okuduğunu anlamayı, okuma motivasyonunu, okuma tutumunu olumlu yönde etkileyen stratejiler olarak kabul edilmektedirler (Lin vd., 2014; Yawn, 2008; Hollingsworth, Sherman ve Zaugra, 2007; Fuchs ve Fuchs, 2005; Güngör ve Ün-Açıkgöz, 2005; Stahl ve Heubach, 2005; Topping ve Bryce, 2004).

Yukarıdaki stratejilerin yanında alanyazında okuma stratejileri olarak Robinson (1970) tarafından geliştirilen İncele-Sor-Oku-Tekrar Oku-Tekrar Gözden Geçir (SQ3R) stratejisi, Dana'nın (1989) geliştirdiği RIPS stratejisi de (Read and reread=oku ve tekrar oku, Imagine the content= içeriği zihninde canlandırma, Paraphrase= farklı sözcüklerle ifade et, Slow down, Speed up, Seek help=gerektiğinde yavaş veya hızlı oku, öğretmeninden veya arkadaşından yardım iste) bulunmaktadır. Robinson ve Thomas (1972) tarafından geliştirilen PQ4R stratejisi (Preview=ön gözden geçirme, Question=sorgulama, Read=oku, Reflect=ayrıntılı olarak düşün ve yansıt, Recite=zihinsel tekrar yap, Review=tekrar gözden geçir), Eanet ve Manzo (1976) tarafından geliştirilen REAP stratejisi (Read=oku, Encode=kodla, Annotate=yorumla, Ponder=zihninde değerlendir) ve Bonds ve Bonds'un (1992) geliştirdiği Tekrar Okuma stratejisi gibi stratejilerde alanyazında yer almaktadır (Pilten vd., 2009, s. 73). Özellikle tekrar okuma stratejisi okuduğunu anlamayı ve okuma akıcılığını olumlu yönde etkileyen stratejiler arasında yer almaktadır (Kuhn, 2004; Dowhower, 1987). Fakat tüm stratejileri genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler adı altında altında toplamak mümkündür.

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejiler üzerine Amerika Ulusal Okuma Panelinin yapmış olduğu bir meta-analiz çalışması sonucunda; okuduğunu anlamayı geliştirmek için en etkili yedi stratejinin olduğu belirlenmiştir. Bu stratejiler (Eurydice, 2011, s. 37):

1. Okuyucuların kendilerinin ne derece iyi anladıklarını gözlemedikleri, **anlamayı gözleleme stratejisi**;
2. Okuyucuların okuma stratejilerini öğrendikleri ve beraber okuma materyallerini tartıştıkları **işbirlikli öğrenme stratejisi**;
3. Okuyucuların grafiklerle anlama ve bellek desteği sağladıkları **grafik ve semantik düzenleyicilerin (hikâye haritalarını da içeren) kullanımı stratejisi**;
4. Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdikleri ve anında dönüt aldıkları **soru cevaplama stratejisi**;
5. Okuyucuların kendilerine sordukları ve çıkarıma dayalı soruları cevapladıkları **soru oluşturma stratejisi**;
6. Öğrencilerin hikâyeyi hatırlamalarına yardımcı olacak hikâye yapısını öğrenerek ve okuduklarıyla ilgili soruları yanıtlayarak **hikâye yapısı oluşturma stratejisi** ve
7. Okuyuculara fikirleri özetlemenin ve metin bilgisini genellemenin öğretildiği **özetleme stratejisidir**.

Öğrencilerin belirtilen bu stratejileri bilmesinden ve bu stratejileri kullanabilmesinden daha önemlisi öğrencilerin tüm bu stratejileri bir arada kullanabilme becerisi kazanmış olmasıdır. Bu önemli görev ise eğitimciler ve öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini de doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okuduğunu anlama etkinliklerinde en çok kullandıkları stratejilerin; soru-cevap, özetleme, ön bilgileri okuma ortamına getirme ve metni önden tahmin etme stratejileri oldukları belirlenmiştir (Ness, 2011). Öğrencilerin bahsedilen en etkili yedi stratejinin tamamını bir arada kullanmasının ise öğretmenlere bağlı olduğu düşünülmektedir.

Amerika Ulusal Okuma Panelinin belirlemiş olduğu bu stratejilerin en geniş anlamda ele alınan okuduğunu anlama stratejileri olduklarını söylemek mümkündür. Teknolojik gelişmelerle birlikte okuduğunu anlama öğretim uygulamalarında sadece okuduğunu anlama stratejileri kullanmak yerine teknolojinin de işe koşulması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Teknoloji aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılabilceği düşünülmüş ve araştırmacılar bu alana doğru eğilim göstermeye başlamıştır.

Bilimsel gelişmelerle birlikte teknoloji çocukların hayatlarında daha fazla yer edinmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak eğitimciler ve araştırmacılar tarafından okuma etkinliklerinde teknoloji kullanımının nasıl olacağı, okuma etkinliklerinde ne gibi

yararlar sağlayacağı düşüncesiyle okuma etkinliklerinin teknoloji ile planlanarak yapılması düşünülmeye başlanmıştır. Teknolojinin okuma etkinlikleri içinde yer almasıyla çocukların okumaya karşı ne tür bir tutum sergileyecek olmaları ve çocukların okuma ihtiyaçlarının artıp artmayacağı ayrı bir merak konusu olmaya başlamıştır. Teknolojinin işe koşulmasıyla okuma ihtiyacı duyan bireylerin okumaya ayırdıkları zamanın daha da artacağı ve bu çocukların okuduğunu anlamada daha fazla başarı gösterebileceği eğitimciler ve araştırmacılar tarafından varsayılmaya başlanmıştır. Bu bakımdan son zamanlarda eğitimciler ve araştırmacılar okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında teknoloji kullanımına yönelik araştırmalara daha fazla önem göstermeye başlamışlardır.

1.7. Okuduğunu Anlamada Teknoloji Kullanımı

Okuyucu ilgisi, okumadaki süreklilik, okuyucunun ön bilgi ve becerileri, okuyucunun kendine olan güveni, metinle etkileşim tarzı gibi kişisel etkenler ile ev, okul, iş, arkadaş grubu ve toplum ortamları gibi sosyal etkenler bireyin okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 32). Bunun yanında metin türleri, metnin konusu, metnin güçlük düzeyi, metnin uzunluğu, okumaya yönelik tutum, ilgi, okuma alışkanlığı gibi etkenler, bireylerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen diğer değişkenlerdir (Babbitt-Bray ve Barron, 2004; Gaultney, 1995).

Çocukların okumaya olan ilgisi, okumaya olan tutumu, okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıklarının temelleri ilkökul yıllarında atılmaktadır. Okuma motivasyonu bireyin okumaması ve okuduğunu anlaması için büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden okuma motivasyonunun çok küçük yaşlarda çocuklara kazandırılması çocuğun eğitim hayatı için önemli görülmektedir (Anderman ve Maehr, 1994). Çünkü okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Law, 2011; Logan, Medford ve Hughes, 2011; Chiu ve Chow, 2010; Anmarkrud ve Braten, 2009; Lau, 2009; Guthrie vd., 2007; Wigfield ve Guthrie, 1997). Çocuğun okumaya olan ilgisi, tutumu ve motivasyonu ne kadar iyi olursa okuma alışkanlığı da o derece fazla olacak, okumaya daha fazla zaman ayıracaktır (Balcı, 2013, s. 35).

Okuduğunu anlama ile okunan kitap sayısı (Yiğit, 2013), okuma tutumu (Balcı, 2013; Karabay ve Kuşdemir-Kayıran, 2010), okuma motivasyonu (Bozkurt ve Memiş, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011) ve okuma ilgisi (Balcı, 2013) arasında yüksek bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Sıklıkla kitap okuyan, okumaya karşı olumlu tutum içinde olan,

okuma motivasyonu yüksek, okumaya ilgi duyan bireylerin okuduğunu anlama becerileri daha yüksek olacaktır. Zamanla okuduğunu anlayan bireylerin okuma alışkanlığı kazanmış olacağı varsayılmaktadır. Okuma alışkanlığını öğrencilere kazandırmada kullanılan yöntemlerden bir diğeri de okuma etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında ve okuduğunu anlama becerileri kazanmalarında teknolojinin büyük fayda sağlayacağı varsayılmaktadır.

Yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknoloji araçlarına erişim kolaylaşmaya başlamıştır. Bu teknolojilerin insan yaşamının içinde yer alması avantajlı olduğu gibi dezavantajı olan yönleri de bulunmaktadır. Bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal çevre değişmiş, insanlar sosyal ağlarda veya bilgisayarla daha fazla vakit geçirmeye başlamıştır. Bu durumun bir sonucu olarak bireylerin özellikle çocukların okuma alışkanlıklarının olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir.

Çocukların teknoloji yardımıyla daha fazla okuma yapmalarının sağlandığında ve uygun teknolojiler çocuklarla tanıştırıldığında onlar okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullanabilir. Çünkü günlük hayatta okumaya harcanan zaman ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanma arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Susar-Kırmızı, 2010). Okumaya daha fazla zamanın harcanması ile okuduğunu anlama becerilerinin daha çok gelişim göstereceği de düşünülmektedir. Son zamanlarda çocukların okuma alışkanlıklarını artırmak ve daha fazla okumaya zaman harcamalarını sağlamak amacıyla okuma etkinliklerinde ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırılması sürecinde teknolojinin kullanılması düşüncesi ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte alanyazında medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık tanımları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Bununla birlikte okullarda verilen okuma-yazma eğitimlerinde de büyük değişimler yaşanmıştır. Bütün bu gelişmeler okuduğunu anlama kavramına yüklenen anlamı da etkilemiştir. Okuduğunu anlama farklı bir anlam kazanmaya başlamıştır. Uzun yıllar kullanılan geleneksel basılı materyallerin okuduğunu anlama becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığı tartışılmaktadır. Bu nedenle eğitimciler, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından okuduğunu anlama becerilerini kazandırma etkinliklerinde geleneksel basılı materyallerden vazgeçilerek, bu materyallerin yerine teknolojiden yararlanılarak dijital ekranlar üzerinden okuduğunu anlama becerileri kazandırılmaya başlanmıştır (Ertem, 2014, s. 54).

Prensky (2001) öğrencileri dijital yerliler olarak öğretmenleri ise dijital göçmenler olarak tanımlamaktadır. Teknolojik araç gereçlerle ekran üzerinden yapılan okumaların artmasıyla basılı materyaller üzerinde yapılan okumalar azalmaya başlamıştır. Ekran üzerinden yapılan okumalar farklı boyutlara taşınmış, okuma eğitimiyle ilgili farklı kavramlar ortaya çıkmıştır. Dijital ortamlar, çocukların okuma-yazma deneyimlerine farklı bir işlevsellik kazandırmıştır. Okullarda uygulanan eğitimde kullanılan ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin, çocukları okumaya teşvik etmede yetersiz kaldığı görüşü ön plana çıkmaya başlamıştır.

Basılı materyaller üzerinde yapılan okumaların yetersiz kalması sebebiyle öğrencilerin okumaları basılı materyalden ekran üzerinden yapılan okumalara doğru yönelmiştir. Yapılan araştırmalarda çevrimiçi veya elektronik ortamda ekran üzerinden yapılan okumalardaki okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının basılı materyallere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Duran ve Alevli, 2014; Ertem ve Özen, 2014; Ortlieb, Sargent ve Moreland, 2014; Aydemir-İleri, Öztürk ve Horzum, 2013; Ciampa, 2012; Coiro, 2012; Gibson, Cartledge ve Keyes, 2011; Pearman, 2008; Greenlee- Moore ve Smith, 1996). Ayrıca teknoloji yardımıyla ekran üzerinden yapılan okumaların hafızada daha uzun süreli kaldığı, bu nedenle ekran üzerinden yapılan okumaların zihinde daha kalıcı olduğu bilinmektedir (Kerr ve Symon, 2006). Bunun da yanında alanyazında ekran üzerinden yapılan okumaların okuduğunu anlamayı etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır (Yaman ve Dağtaş, 2013; Andrews, 2003). Ayrıca alanyazında basılı materyaller üzerinden yapılan okumalarda ekran üzerinden yapılan okumalara göre okuduğunu anlamının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşan çalışmalarda yer almaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012).

Son zamanlarda elektronik araçlarla yapılan okumalara yönelimin artmasıyla basılı materyaller üzerinden yapılan okuma becerilerinin de gelişmeye başladığı görülmüştür. Hatta geleneksel okuma becerileriyle ilgili kavram ifadelerinde bile değişimler yaşanmıştır. Basılı materyallerdeki okuma becerileri kavramlarının yerini alanyazında “ekran okuma”, “ekranik düşünme”, “ekran yazma” gibi yeni kavramlar almaya başlamıştır (Güneş, 2014, s. 377). Bu yeni kavramların alanyazına girmesiyle yeni araştırma konuları ortaya çıkmaya başlamıştır. Tüm bunlar ise okuduğunu anlamada yeni araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Teknoloji kullanımının öğrencilere sadece okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Özellikle

okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının çözümünde, onlara okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin geliştirilmesinde de teknolojiye yararlanılabileceği varsayılmaktadır. Bu durum özellikle okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin geliştirilmesinde teknolojinin kullanılması düşüncesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

1.7.1. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı

Okuma becerilerinin gelişimi bireyin akademik yaşamının ilk yılları olan ilkokulda başlamaktadır. Bu beceri daha ilkokul yıllarında bireye kazandırılmaya çalışılır ve öğrenciden eğitim seviyesi arttıkça okuma becerisinin geliştirmesi beklenir. Bazı durumlarda ise fizyolojik, psikolojik, kalıtsal nedenlerden dolayı birey okuma becerisini kazanamaz veya ilk yıllarda bu beceriyi kazanmış olsa da bu beceriyi zamanla geliştiremez. Böyle durumlarda bireyin okuma hızı, kelime hazinesi, okuma motivasyonu veya okuduğunu anlama becerisi beklenen seviyenin altında kalır. Bu tür okuyuculara zayıf okuyucular veya okuduğunu anlama da sorun yaşayan okuyucular denmektedir (Zelzele, 2014, s. 128).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında okuduğunu anlama da sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının çözülmesi konusu da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu sorunların giderilmesinde birçok yol ve yöntem işe koşulmaktadır. Bu yollardan biri de okuduğunu anlama etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasıdır. Teknoloji yardımıyla okuma sorunları ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden son zamanlarda okullarda sadece okuma etkinliklerinde değil tüm derslerin öğretiminde teknolojinin kullanılması fikri geliştirilmeye başlanmıştır.

Sürekli olarak gelişmekte olan teknoloji çağında insanların gereksinimleri yine teknoloji ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle insan hayatında teknolojinin yeri günden güne arttığı düşünülmektedir. Okuma güçlüğü çeken, zayıf okuyucular veya okuduğunu anlamakta sorun yaşayan bireylerin sorunlarının giderilmesinde de farklı teknolojilerin işe koşularak çözüm üretilebileceği tahmin edilmektedir. Eğitimde her geçen gün teknoloji kullanımı ön plana çıkmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemleri okumada ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında yetersiz kalarak teknoloji karşısında önemini yitirmeye başlamıştır. Bu nedenle okullarda özellikle

okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin bu becerileri kazanmasında teknoloji kullanılmaktadır (Zelzele, 2014, s. 132).

Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere anlama becerisi kazandırmaya çalışılırken teknoloji önemli bir görev üstlenebilmektedir. Öncelikli olarak bu tür öğrencilerin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okumaya karşı ilgilerinin düşük olacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin okumaya harcadıkları zamanın da az olduğu tahmin edilmektedir. Teknoloji aracılığıyla bu öğrencilerin okumaya olan ilgi, motivasyon ve tutumlarının artacağı, bu sayede okumaya daha fazla zaman ayıracakları düşünülmektedir. Teknoloji yardımıyla hazırlanan elektronik veya çevrimiçi kitaplar aracılığıyla yapılan okumalarla da bireylerin okuma motivasyonları artmaktadır (Ciampa, 2012). Bu nedenle okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin teknoloji yardımıyla okuma motivasyonlarının yükseltilmesi önemli görülmektedir.

Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler teknoloji aracılığıyla özellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini kullanabilir. Teknoloji aracılığıyla öğrenciler okuyacakları metin hakkında önceden bilgilendirilebilir, konu hakkında görselliği ön planda olan video veya animasyon izleyebilirler. Okumaları sırasında teknoloji ile okudukları metni zihinlerinde canlandırmaları daha kolay sağlanabilir. Metin hakkında grafik, resim ve şekillerden faydalanılabilir. Metnin okunması bittikten sonra metni özetleyecek ve metni değerlendirecek bir görsel hazırlamaları sağlanabilir. Kısacası okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılacak etkinliklerin teknoloji aracılığıyla yapılması sağlanarak bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilir.

Okullardaki öğretim uygulamalarında teknolojinin kullanılması sadece konunun etkili öğretilmesini kolaylaştırmayacak, bunun yanında öğrencilerin teknoloji kullanabilme becerileri de gelişecektir. Çocukların hayatında yer alan teknolojiler ve onların teknolojiye olan ilgileri kolaylıkla okumaya yönlendirilebilecektir. Bu durum çocukların okumaya daha fazla zaman ayırmalarını, gerek teknolojiyi kullanmalarını gerekse okuma etkinliklerine katılmalarını sağlayacaktır. Burada bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar gibi teknolojik araçların okuma etkinliklerinde kullanılması söz konusudur.

Bilgisayar, tablet, akıllı telefonlarda çocuklar daha çok oyun oynamayı tercih etmektedir. Çocukların en büyük eğlencelerinden biri dijital oyunlardır. Özellikle çocuklar tarafından bilgisayar oyunlarına, animasyon gibi çizgi filmlere büyük ilgi duyulmaktadır. Bu noktada eğitimcilere, öğretmenlere, ailelere düşen görev bilgisayar

oyunlarının eğitim amaçlı kullanılmasını sağlamaya çalışmak olmalıdır. Özellikle okuma etkinliklerinde bilgisayar programlarının kullanılması sağlanmalıdır. Bu sağlandığı takdirde teknoloji eğitimin amaçlarına hizmet etmiş olacaktır.

Burada bilgisayar programlarının ve özellikle çocukların çok sevdiği bilgisayar oyunlarının çocukların kullanabilecekleri türden olmasına dikkat edilmelidir. Bu tür programlardan eğitim ortamlarında yararlanırken çocukların sınıf seviyelerine, gelişim özelliklerine, yaşlarına uygun olanlar kullanılmalıdır. İfade edilen özellikleri taşıyan, ilkokul çocuklarının seviyesine uygun, eğitsel amaç taşıyan programlardan biri de SCRATCH programıdır.

1.8. SCRATCH Programı

Çizmek ve tırmalamak gibi anlamlara gelmesine karşın SCRATCH, Disk Jokey (DJ) olarak bilinen insanların taş plakları çaldıkları sırada disk üzerinde ellerini hareket ettirerek şarkı aralarında oluşturdukları efektlere denmektedir. DJ grubundaki kişiler oluşturmuş oldukları bu efektleri birleştirerek çalınan şarkıdan daha farklı yeni bir şarkı üretmiştir. SCRATCH programını tasarlayanlarda bundan etkilenmiş ve programa bu adı vermiştir (Scratch About, 2012'den aktaran Karabak ve Güneş, 2013, s. 3).

SCRATCH programının yapımına 2003 yılında Massachusetts Institute of Technology [MIT] Medya Laboratuvarında başlanmıştır. SCRATCH programı, programlama dili olduğu gibi projelerin yapılabildiği ve yapılan bu projelerin paylaşılabilirdiği bir programdır. Bu program 2007 yılından bu yana tüm dünyada 40'dan fazla dilde ve 150'den fazla ülkede kullanılmaktadır (Scratch About, 2014).

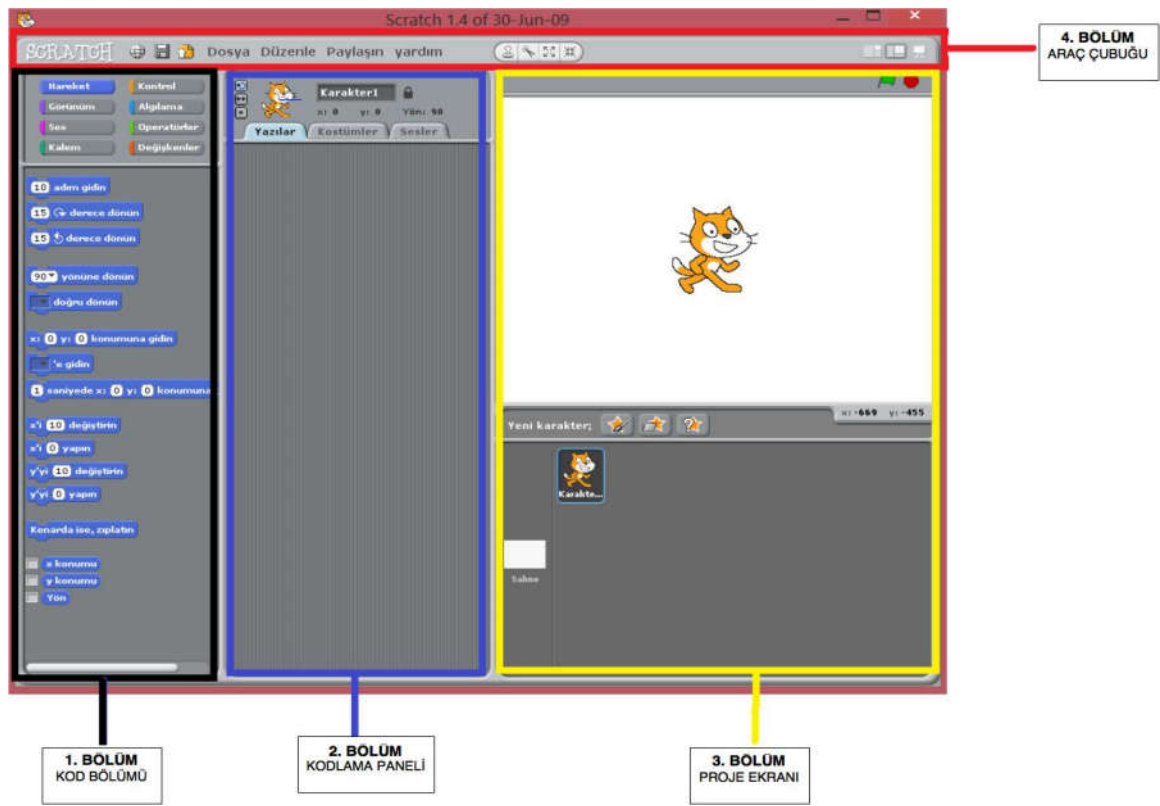
2014 yılı verilerine göre SCRATCH programı 4.197.688 etkin kullanıcıya sahiptir. Bu kullanıcılar sayesinde programda 6.646.253 tane proje paylaşılmış, yapılan bu projelere 33.466.296 tane yorum yapılmış ve 558.284 tane stüdyo hazırlanmıştır (Scratch Statistics, 2014). SCRATCH programı 8-16 yaş grubu çocuklar için tasarlanmasına rağmen her yaştan insan tarafından kullanılabilir. Bu programı isteyen herkes okullarda, müzelerde, kütüphanelerde ve sosyal merkezlerde kullanarak SCRATCH projeleri oluşturabilmektedir.

1.8.1. SCRATCH programının tanıtımı

Bu başlık altında SCRATCH programının tanıtımı resimlerle yapılacaktır. SCRATCH ile programlama işi görsel programlama mantığıyla gerçekleştirilmektedir.

Programlama mantığı içerisinde yer alan programlama için gerekli tüm yapılar SCRATCH programı ana ekranında yer almaktadır. SCRATCH programının ana ekranı dört bölümden oluşmaktadır. Şekil 1.4'te gösterilen bu bölümler maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

1. Bölüm: Kod bölümü
2. Bölüm: Kodlama paneli bölümü
3. Bölüm: Proje ekranı bölümü
4. Bölüm: Araç çubuğu bölümüdür.



Şekil 1.4. SCRATCH Programı Ana Ekran Bölümleri

1.8.1.1. Kod bölümü

Bu bölüm karakterin yapmasını istediğimiz komutlara ait kodların hazır olarak bulunduğu ve bu kodların sürükle-bırak yöntemiyle kodlama paneline bırakıldığı bölümdür. Bu bölüm; hareket, görünüm, ses, kalem, kontrol, algılama, operatörler ve değişkenler menülerinden oluşmaktadır. Her menünün altında o menüye ait kodlar yer almaktadır. SCRATCH programın kod bölümü Şekil 1.5'te gösterilmiştir:



Şekil 1.5. SCRATCH Programının Kod Bölümü

1.8.1.2. Kodlama paneli bölümü

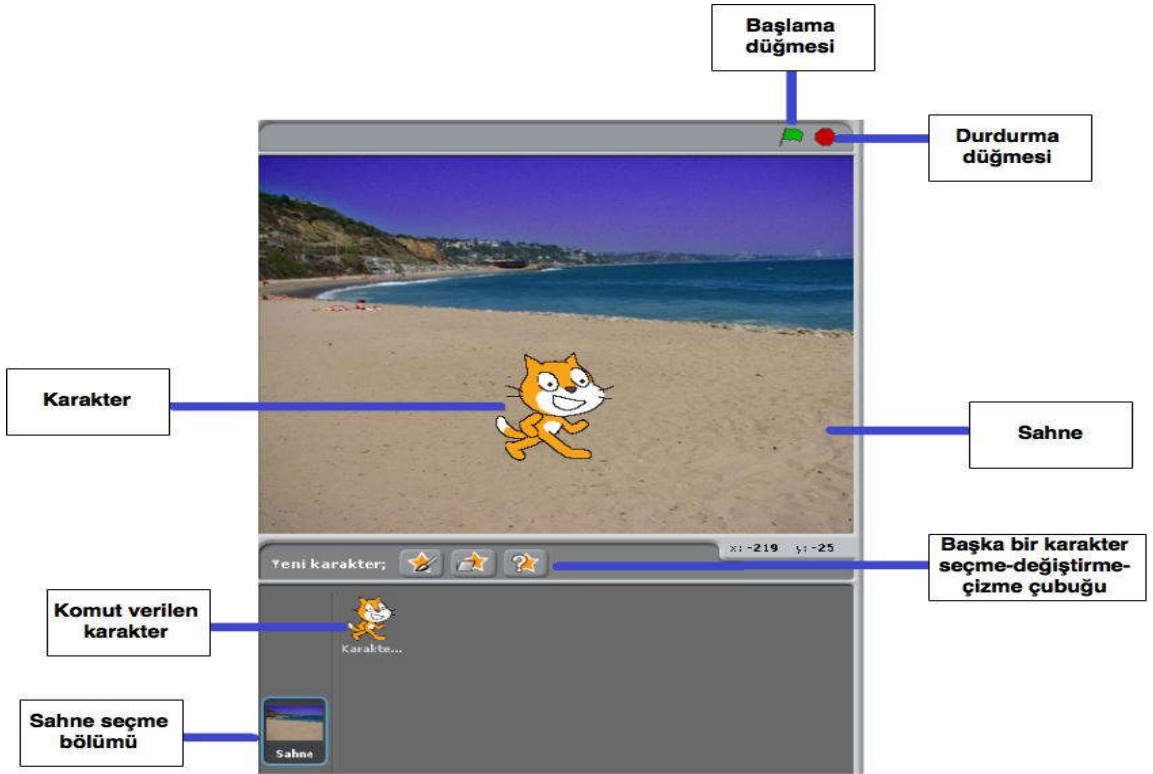
Kodlama paneli bölümünde karaktere ait kodlamalar yapılmaktadır. Bu panel üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; yazılar, kostümler ve sesler bölümleridir. Yazılar bölümünde kod bölümünden sürüklenerek alınan kodlar burada yazılarak bir araya getirilmektedir. Bu yolla kodlar birleşerek proje ekranında karakter hareket ettirilmektedir. Kostümler bölümünde karakterin değişmesi sağlanmaktadır. Sesler bölümünde ise karaktere ses eklenmektedir. Ayrıca bu paneldeki karakter resminin bulunduğu yerde karakterin yönünü belirlemeye yarayan oklar yer almaktadır. Bu oklar aracılığıyla karakterin yönü belirlenmektedir. SCRATCH programın kodlama paneli bölümü Şekil 1.6’da gösterilmiştir:



Şekil 1.6. SCRATCH Programın Kodlama Paneli Bölümü

1.8.1.3. Proje ekranı bölümü

Bu bölümde proje yapılmaktadır. Karaktere verilen kodlar bu bölümde uygulanmakta ve izlenmektedir. Ayrıca bu bölümde karakterin bulunduğu yerin hemen altında hangi sahnede proje yapıldığı ve proje ekranındaki hangi karaktere komut verildiği gösterilmektedir. Bu bölümde yeşil bir bayrak ve kırmızı bir düğme vardır. Yeşil bayrak projenin başlaması komutunu verirken kırmızı düğme tıklandığında projenin durdurulması komutu verilmektedir. Proje ekranındaki karakterler ve sahne kullanıcıları hazır olanlarından kullanılabilceği gibi kullanıcı tarafından da isteğe göre hazırlanabilmektedir. SCRATCH programının proje ekranı bölümü Şekil 1.7'de gösterilmiştir:

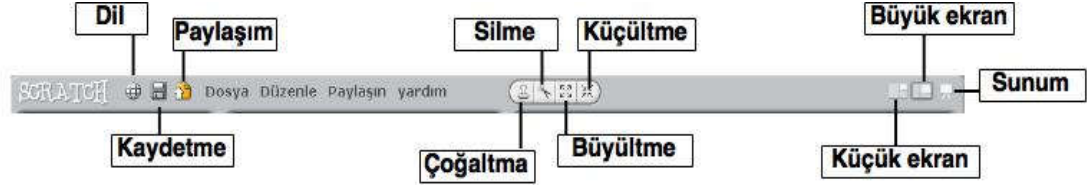


Şekil 1.7. SCRATCH Programın Proje Ekranı Bölümü

1.8.1.4. Araç çubuğu bölümü

Bu bölüm ana ekranın en üst kısmında yer almaktadır. Araç çubuğunda dil, projeyi kaydetme, projeyi paylaşma, dosya, düzenle, internette paylaşım, yardım seçeneği kısımları yer almaktadır. Bu kısımların hemen yanında sahnedeki karakterleri çoğaltma, silme, büyültme-küçültme kısımları bulunmaktadır. Son sırada ise ekranı küçültme-

büyültme ve projeyi sunma kısımları bulunmaktadır. SCRATCH programın araç çubuğu bölümü Şekil 1.8’de gösterilmiştir:



Şekil 1.8. SCRATCH Programın Araç Çubuğu Bölümü

SCRATCH programı genel hatlarıyla incelendiğinde çok karmaşık bir yapısının olmadığı, kullanımının çok kolay ve rahat olduğu görülecektir. Bölümlerin ve kodlamanın karmaşık olmadığı, programın öğrenciler tarafından kolaylıkla öğrenilebileceği ve kullanılabilirliği düşünülmektedir. Programın sahip olduğu özellikler, ilkokul öğrencileri için uygun ve kullanışlı bir program olduğunu göstermektedir.

1.9. SCRATCH Programının Eğitimde ve Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Kullanımı

SCRATCH programı, blok yapılarla programlama özelliği olan, program parçalarından grafiksel blok yapılarının sürükleyip bırakılması mantığıyla çalışmaktadır. Bu ise kodlamanın öğrenciler tarafından yazılarak değil de bizzat hazır halde kodların sürüklenerek bir araya getirilmesine olanak tanımaktadır. Bu programın öğretiminde diğer programların öğretiminde yapılan sayı, dizgi gibi işlemlerin tersine resim, animasyon, film parçaları kullanılmaktadır (Çağltay ve Fal, 2014, s. 8).

SCRATCH programında yapılan projelerin geniş kitlelerle paylaşılması da ayrı bir özelliğidir. Bu program öğrencilerin ileriki süreçlerde kendilerinin tasarladığı ürünleri de kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Çoklu dil desteğiyle her milletten kullanıcısının olması da programın ayrı bir avantajlı yanıdır. Ayrıca bu programda öğrenciler öğrenme sürecinin tam merkezinde yer almakta, programı bizzat yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Bu durum programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olma özelliği taşıdığını göstermektedir (Yorulmaz, 2008, s. 69).

Öğrencilerin kullanımı açısından bakılacak olursa; SCRATCH programı öğrencilerin kullanımı bakımından kullanımı kolay ve basit bir programdır. Yapılan

araştırmalarda öğrencilerin SCRATCH programının kullanımını kolay ve basit olarak gördükleri, bu programı kullandıklarında kendilerini rahat hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında SCRATCH'in eğlenceli, keyifli bir öğrenme ortamı sunduğu, bu programdan öğrencilerin hoşlandıkları, programda kodlamanın çok kolay olarak yapıldığı ve bu yüzden kodlama yapmada zorlanmadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin programlama öğrenmelerinde bu programın öğrencileri cesaretlendirdiği, yaratıcılığı teşvik ettiği ortaya konmuştur. Bunlar SCRATCH programının eğitsel amaçlı kullanılabilceğini göstermektedir (Genç ve Karakuş, 2011, s. 981).

SCRATCH programının kullanımı diğer programlamalar gibi zor değildir. SCRATCH programı kullanıcılarına kodlama kısmında büyük kolaylıklar sağladığı için geniş kitleler tarafından kullanılmaktadır. Diğer programların dilleri ve kodlamaları zor olarak görüldüğünden geniş kitleler tarafından kullanılması zorlaşmaktadır. Fakat SCRATCH'de bu zorluklar yaşanmamaktadır. SCRATCH programı bu yüzden her yaş grubunun kullanabileceği bir program olma özelliği taşımaktadır. Bu programın geliştirilme amaçları şöyle ifade edilebilir (Yorulmaz, 2008, s. 68-69):

- Okul dışı merkezlerdeki teknoloji kullanımını temel bilgisayar kullanımından daha öteye taşıyarak genç insanların etkin olarak bilgi teknolojilerini daha akıcı kullanmalarını sağlamak.
- Gençlere yeni teknolojilerde yaratıcı ve tasarımcı olmak için gerekli olanakları artırmak.
- Gayri resmi bilişim eğitimi ve matematik eğitimi için yeni bilgi iletişim teknolojilerinin yenilikçi tasarımlarının ortaya çıkmasını sağlamak.
- Araştırma tabanlı eğitim teknolojilerini daha geniş ve farklı izleyicilere ulaştırmak.
- Gençlerin coğrafi, kültürel ve dil engeli olmaksızın işbirliği yapabilmelerini sağlamak.

SCRATCH programında yapılan etkinliklerde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerileri geliştirilebilir. Bu amaçla oluşturulacak metin SCRATCH programı aracılığıyla seslendirilerek öğrencilerin dinlemesi sağlanır ve öğrencilere ekrandan metni okuma fırsatı verilir. Bu şekilde öğrencilerin hem dinleme hem de okuma becerisi geliştirilmesi sağlanır. Metinlerin ekrandan okunmasında görsellerden faydalanılır, sonrasında metnin özetlenmesinde öğrenciler bu görselleri kullanır. Bu sayede de öğrenciler görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirir. Öğrenciler metni okuyup dinledikten sonra metinle ilgili anladıklarını arkadaşlarıyla tartışıp özetleyebilir. Bu sayede öğrenciler konuşma

becerilerini kullanır. Son olarak öğrenciler metinle ilgili bir sesli metin oluşturabilir veya soru-cevap etkinlikleri yapabilir. Bu etkinlik ile öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmiş olur. Tüm bu etkinlikler sayesinde öğrenciler dil becerilerinin tüm alanlarını SCRATCH programında kullanır.

SCRATCH programında metinler görseller ile birlikte ekrandan okutulabilir ve metin seslendirilerek öğrencilerin metni dinlemeleri sağlanabilir. Bu aşamalarda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi stratejileri (okuma amacı oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme, metne bakıp içeriği hakkında tahminde bulunma gibi) kullanmaları ve bu stratejilerini geliştirebilmeleri sağlanabilir. Yine öğrenciler okuma sırası stratejilerini (metni okuma, anahtar kelimeleri bulma, okunan metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını sağlamak için başkalarıyla metni tartışma) kullanmaları ve bu stratejilerini geliştirebilmeleri sağlanabilir. Ayrıca öğrenciler okuma sonrası stratejileri (metinle ilgili yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, metnin konusunu, ana fikrini belirleme, metni özetleme ve metni değerlendirme) kullanmaları ve bu stratejilerini geliştirebilmeleri sağlanabilir.

1.10. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Bu araştırma kapsamında okuduğunu anlama konusuyla ilgili alanyazındaki araştırmalar iki açıdan incelenebilir. Bunlar araştırmada benimsenen araştırma yöntemi ve araştırmada teknoloji kullanılma durumudur. Okuduğunu anlama konusundaki gerçekleştirilen araştırmalar yöntem açısından değerlendirildiğinde sırasıyla daha çok deneysel yöntem ve tarama niteliğinde araştırmalardan oluştuğu; eylem araştırmalarının ise çok az yer aldığı görülmektedir. Beceri gelişimi ve kazandırılmasına yönelik olarak yapılan eylem araştırmalarının sayıca az olması dikkat çekicidir. İncelenen araştırmalarda okuduğunu anlama konusuyla ilgili olarak teknoloji kullanımı çalışmalarının sayıca çok az olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar ayrıntılı olarak aşağıda yer almıştır.

Alanyazında lisansüstü düzeyde gerçekleştirilen tezlerde deneysel yöntemlerle okuduğunu anlamının etkisi farklı boyutlarda araştırma konusu yapılmıştır. Örneğin; okuduğunu anlamının yazılı anlatıma (Tong, 2012; Albano, 1991), ve sosyal gelişimin (Vander-Does, 2012; Amy, 2006), akıcı okumanın (Bryan, 2011; Egmon, 2008), okuduğunu anlama stratejilerinin (Bird, 1980), öğrenme ve anlama stratejilerinin (Atkins, 2013; Sarasti, 2007; Majors, 2006; Lubliner, 2001; Kelly, 1984), bilgisayar destekli, CD Rom hikâye kitabı aracılığıyla, elektronik ortamdaki metinli kitapların ve dijital

projelerin, elektronik ortamdaki okumaların (Stevens, 2014; Maddox, 2013; Brown, 2006; Doty, 1999), tekrar eden okumaların (Deborah-Lou, 1990) okuduğunu anlama üzerine etkileri deneysel yöntemlerle araştırılmıştır.

Okuduğunu anlama ile üst biliş öğrenmelerin (Currie, 1998), öğretmenlerin akademik başarı baskısı (Berebitsky, 2010), okuma öz-yeterliliği, okuma endişesi (Dodge, 2013), okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler (MacMartin, 1993), sosyal geçmiş (Infanta, 2001), metin türleri (Kershaw, 2012) arasındaki ilişkiyi araştıran tarama modelinde çalışmalarda yer almaktadır.

Bunların yanında öğretmenlerin okuduğunu anlamaya ilişkin inanç ve görüşleri üzerine etnografik çalışmaların (Chambers, 1989), öğretmenlerin sesli okuma stillerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamasına ve sözcük edinimlerini araştıran durum çalışmalarının (Brabham, 1996), ve sözcük öğretimine odaklanılarak (Martinovic, 2013), sesli kitaplar aracılığıyla (Thooft, 2011) okuduğunu anlamının geliştirilmesine yönelik eylem araştırmalarının da yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmaların, akıcı okuma becerileri (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012), problem çözme becerileri (Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010), okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıkları (Bozkurt, 2013; Yıldız, 2010), üst biliş düzeyi ve genel zekâ durumu (Saraç, 2010), sosyo-ekonomik düzeyi (Ocak, 1997), ders kitaplarının yapısı (Özdemir, 2011), akademik başarı (Özçelik, 2011), boşluk tamamlama soruları (Uyanık, 2011), sesli okuma hataları (Yılmaz, 2000) ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran tarama modelinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

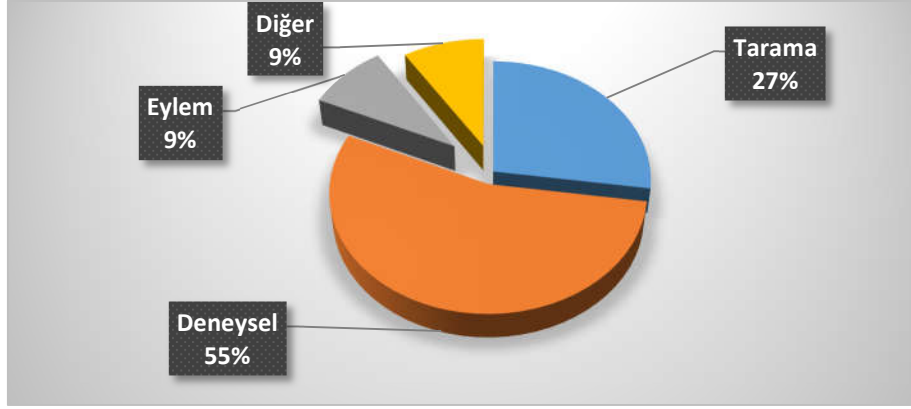
Bununla birlikte çoklu zekâ kuramının (Çayır, 2011; Kuşdemir-Kayıran, 2007), okuduğunu anlama stratejileri ve öğrenme stratejilerinin (Duman, 2013; Kanmaz, 2012; Coşkun, 2011; Belet, 2005), işbirlikli öğrenme yönteminin (Yıldırım, 2010; Doğan, 2002), hikâye haritası yönteminin (Akça, 2002), gösteri yönteminin (Çelikçi, 2000), metin türlerinin (Palavuzlar, 2009; Güneşli, 2003), öz düzenlemeli öğrenme yönteminin (Oruç, 2012), çözümlene yöntemini ile ses temelli cümle yönteminin (Kaya, 2008; Vatansever, 2008), hikâye okumanın (Palamut, 2008), sesli okuma hatalarının (Akar, 2009), ekrandan okumanın (İleri, 2011) ve okuma etkinliklerinde eğitim teknolojisi kullanımının (Berктаş-Türkmen, 2001) okuduğunu anlamaya etkisini araştıran deneysel modelde çalışmalar da bulunmaktadır.

Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesine (Ulu, 2011), yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ile

okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine (Coşkun, 2010), dengeli okuma yazma yaklaşımı aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine (Cavkaytar, 2009), sesli okuma hatalarının giderilerek (Sidekli, 2010) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde okuduğunu anlama becerilerinin durumuna yönelik (Ateş, 2011), okuduğunu anlama başarısına etki eden etmenlerin tespitine yönelik (Tuncel, 1992), okuma becerileri ve okuduğunu anlama ile ilgili (Tazebay, 1995), dinleme ve okuduğunu anlama ile ilgili (Bulut, 2013) araştırmalar da yapılmıştır.

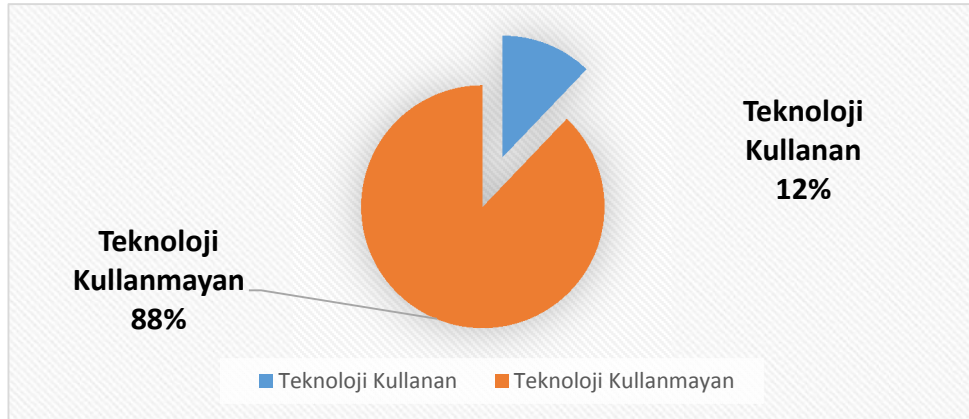
Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde lisansüstü tezler incelendiğinde okuduğunu anlama becerileri konusuyla ilgili olarak daha çok tarama ve deneysel modellerde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların okuduğunu anlama ile bir değişkenin ilişkisinin araştırıldığı veya bir stratejinin, uygulamanın, öğretimin etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bir becerinin kazandırılması, bir strateji öğretilmesi, bizzat uygulamada yaşanan bir problemin çözümüne yönelik uygulama alanında yapılan veya öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amaçlı yapılan eylem araştırmalarının sayısının çok az olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulamada yaşanan sorunların bizzat sahada çözümünü amaçlayan çalışmalar olan eylem araştırmalarının özellikle Türkiye’de daha fazla yapılması öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışmalara önem verilmesinin daha işlevsel olacağı söylenebilir. Yapılacak araştırmanın ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama sorunu yaşayan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Okuduğunu anlamamayla ilgili incelenen 66 lisansüstü tezin, 18’i tarama modelinde (12’si ulusal, 6’sı uluslararası), 36’i deneysel modelde (19’i ulusal, 17’si uluslararası), altısı eylem araştırması (dördü ulusal, ikisi uluslararası), altısı diğer modellerde (dördü ulusal, ikisi uluslararası) tasarlanmıştır. İncelenen lisansüstü tezlerde seçilen araştırma yöntemlerinin dağılımlarına ilişkin oranlar Şekil 1.9’da verilmiştir:



Şekil 1.9. Okuduğunu Anlama Konusundaki Araştırmaların Yönteme Göre Dağılımı

Eğitimde de güncel teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte okuduğunu anlama etkinliklerinde teknolojinin kullanıldığı lisansüstü tezlerin uluslararası alanda (Stevens, 2014; Maddox, 2013; Bryan, 2011; Thoof, 2011; Brown, 2006; Doty, 1999) daha fazla sayıda iken; Türkiye’de (İleri, 2011; Berktaş-Türkmen, 2001) daha az sayıdadır. İncelenen 66 tez arasında gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde okuduğunu anlama etkinliklerinde teknoloji kullanımını araştıran tezlerin sayıca çok az olduğu görülmektedir. Buna ilişkin bilgiler Şekil 1.10’da yer almaktadır:



Şekil 1.10. Okuduğunu Anlamayla İlgili Tezlerde Teknoloji Kullanma Durumunun Dağılımı

1.11. Amaç

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin ve toplumların gelecekleri; bireylere bilgiye ulaşabilmelerine, bilgiyi kullanabilmelerine ve bilgiyi üretebilme becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır. Bireyin geleceğini etkileyen bu becerilerin bireye

kazandırılması ve bireyin bu becerileri yaşamı boyunca kullanabilmesi ancak çağdaş yöntemlerle gerçekleştirilecek bir eğitimle sağlanabilir (MEB, 2009, s. 9). Bu eğitim basamaklarından ilki ve işlevsel sayılanı ise ilkökul basamağıdır.

Yaşanan teknolojik gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitimde değişikliklere neden olmaktadır. Geleneksel eğitimden vazgeçilmesi gereken çağımız, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımları ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımlar ile amaç; sadece bireyin davranışını değiştirmek değil, dil ve zihin becerilerini de geliştirmektir (MEB, 2009, s. 9). Bireyin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimine etki eden becerilerden biri de okuma becerileridir. Bireylerin yeni bilgiler edinmesi, var olan bilgilerini ve dil ve zihin becerilerini geliştirmesi okuma becerilerinin gelişimine bağlıdır.

Okuma becerilerinin düzeyi bireylerin tüm akademik yaşamını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen beceriler arasında yer aldığı varsayılmaktadır. İlkokul basamağında tüm öğrencilerin bu becerileri kazanması amaçlanmaktadır. Özellikle bu basamakta okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve bu becerinin geliştirilmesi eğitim ve toplum için büyük önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama öğretimde güncel teknolojilere yer verilmesi, okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin belirlenmesi, bu becerilerin öğrencilere teknoloji yardımıyla kazandırılması ve bunun okuma becerilerini nasıl etkilediğinin araştırılması bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, “*Okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak*” biçiminde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanları nedir?
2. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerle SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri nasıl yürütülebilir?
3. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerle Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama sürecindeki okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi nasıldır?

4. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerle SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerle SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?
6. SCRATCH programı ile yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşleri nelerdir?

1.12. nem

SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın önemli noktaları şöyle ifade edilebilir:

SCRATCH programı aracılığıyla yapılan ğretim uygulamalarında öğrencilerin dil beceri alanlarından olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kullanmaları sağlanmış ve bu öğrencilerin becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin hayatı boyunca kullanacağı dil becerilerinin geliştirilmeye çalışılması araştırmanın önemli noktalarından bir tanesini oluşturmaktadır.

SCRATCH programıyla yapılan ğretim uygulamalarında 21. yüzyıl becerilerinden olan bilgi ve iletişim kurma becerileri, düşünme ve problem çözme becerileri, kendini yönetme ve iş birliği kurma becerileri ve sosyal sorumluluk alma becerileri program aracılığıyla işe koşulmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin bu becerilerini kullanmaları sağlanmış ve öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler için gerekli olan bu becerilerin işe koşulması araştırmanın diğer önemli bir noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin teknoloji kullanabilme becerileri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Temel düzeyde bilgisayar kullanma becerisini bir ileri aşamaya geçilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Programlama ve kodlama gibi zor bir becerinin erken yaşlarda öğrencilere verilmeye çalışılması araştırmanın diğer bir önemli noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmada teknoloji ile yoğun etkileşim içinde bulunan öğrencinin bu vaktini eğitim amaçlı değerlendirebileceğini, özellikle önemli bir beceri olan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amaçlı harcayabileceğini eğitimcilere, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere göstermiş olması araştırmanın diğer bir önemli noktasını oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan öğretim uygulamalarında SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve bu stratejileri geliştirmeye çalışılması amaçlanmıştır. Özellikle program ile etkinliklerde öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri kullanması sağlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın önemli noktalarından birini de bu oluşturmaktadır.

Öğrencilerin SCRATCH programı aracılığıyla sadece okulda değil okul dışında da okuduğunu anlama çalışmaları yapabileceklerini eğitimcilere, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere göstermiş olması araştırmanın ayrı bir önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin teknolojiye olan ilgi ve meraklarını program aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerine yönlendirmesi ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini teknolojiden yararlanarak daha etkili ve kalıcı öğrenme yaşantılarıyla geliştirilmesi amaçlanmış olması araştırmanın diğer bir önemli noktasını oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama alanında hazırlanan tezlerde okuduğunu anlama etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasına dönük yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Bu bakımdan araştırmada SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışılmış olunması da araştırmanın alana katkı sağlayacak bir diğer önemli noktasını oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok okuduğunu anlama ile okuduğunu anlamayı etkileyen bir etmenle olan ilişkisine bakılmıştır. Bunun yanında okuduğunu anlamada herhangi bir öğretim yönteminin, öğretim stratejisinin veya bir uygulamanın etkisi araştırılmıştır. Fakat öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması veya geliştirilmesine yönelik olarak uygulamada yaşanan bir sorunun çözümüne yönelik yapılan eylem araştırmaları gibi sorunu çözmeye yönelik araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkökul öğrencilerinin bu sorunlarının giderilmesi amaçlanmış ve araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmada okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmış olduğundan araştırmanın alana önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Son olarak bu araştırma ile okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkökul öğrencilerinin önceden tespit edilmesi ve bu öğrencilere teknoloji yardımıyla okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılabilmesi ortaya konulmuştur. Öğrencilerin bu becerileri

kazanması önemli görüldüğünden tüm bunlar araştırmanın beklenen diğer önemli sonuçları arasında yer almaktadır.

Tüm bu etkenler araştırmanın önemli noktalarını oluşturmaktadır. Yapılmış olunan bu araştırmanın öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması konusunda eğitimcilere, öğretmenlere, öğrencilere, alandaki diğer araştırmacılara ve alanda yapılacak diğer araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırmanın özgün değerini ise ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin teknoloji destekli nasıl geliştirileceğinin ortaya konması oluşturmaktadır.

1.13. Tanımlar

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (Türk Dil Kurumu, 2015).

Okuma: Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2013; s. 33).

Okuduğunu Anlama: Okuyucu ile metin arasındaki etkileşim yoluyla anlam oluşturma sırasındaki kasıtlı düşünme (Durkin, Harris ve Hodges, 1995'den akt: Eurydice, 2011).

SCRATCH Programı: Etkileşimli hikâyelerin, oyunların ve animasyonların programlanıp hazırlanabildiği ve çevrimiçi olarak başkalarıyla paylaşılabilme imkânı sağlayabilen programlama dili (Scratch About, 2014).

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırmanın uygulanması, veri toplama araçları, uygulama/araştırma sürecindeki roller, veri toplama ve eylem basamakları süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması, insanların belirli sorunların çözümüne yönelik sistematik eylemlerle yaptıkları işbirlikli bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımları insanların uzlaşmacı, demokratik, katılımcı stratejiler ile kendi sorunlarını, özellikle toplumu etkileyen sorunları incelemeyi amaçlayan araştırmalardır (Berg, 2001, s. 180). Eğitim alanında eylem araştırmaları özellikle yaşanan problemlerin çözülmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılan sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tomal, 2010, s. 1).

Eğitim alanında eylem araştırmaları özellikle uygulamayı geliştirebilme amaçlı kullanılan araştırma olarak da kabul edilmektedir. Eylem araştırmaları, yorumlamacı paradigmayı temel alarak nitel görüşme ve gözlemlerin öncelikli olarak kullanıldığı ve sonrasında anketler aracılığıyla toplanan ve ölçülebilen verilerin yer aldığı, gözlem, yansıtma ve eylemden oluşan bir araştırma döngüsü halinde işe koşulmuştur (Kemmis ve Mc Taggart, 1988; Stringer, 1999'dan aktaran Glesne, 2013, s. 32).

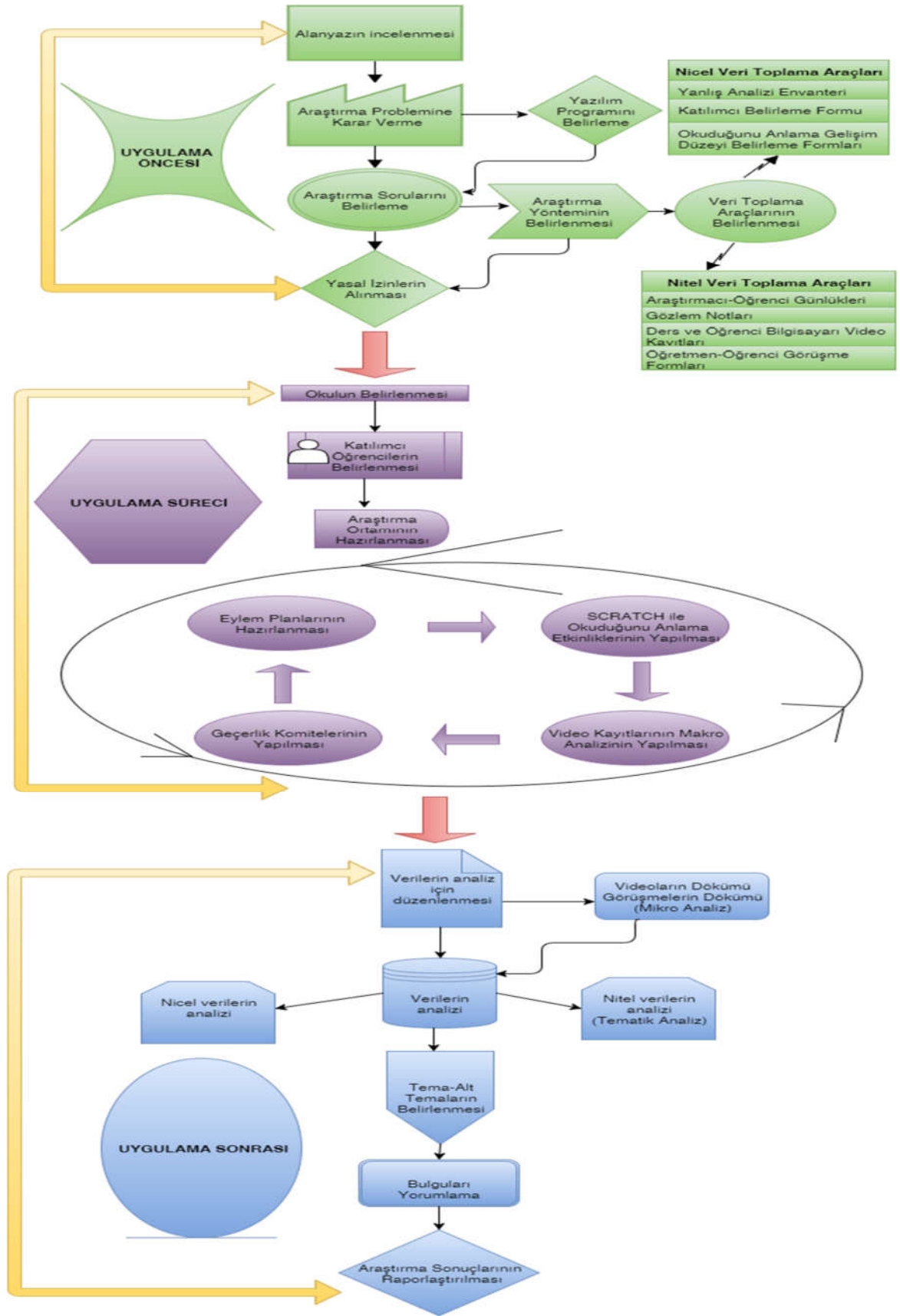
Bryman (2004'ten aktaran Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 259) eylem araştırmalarını eylem araştırmacısının ve araştırmaya dâhil olan diğer kişilerin var olan sorunun tespiti ve bu soruna çözüm önerisi getirme amaçlı birlikte hareket ettikleri araştırma yaklaşımları olarak tanımlamıştır. Ayrıca Ferrance'e (2000, s. 1) göre eylem araştırmaları, bir konunun niçin bu şekilde yapıldığını anlamaya çalışmaktan çok o konuyu nasıl daha iyi yaparız sorusunun cevabına göre öneri geliştirilip, bu öneriyi uygulayarak sonucunun değerlendirildiği ve etkin katılımın gerçekleştiği bir araştırma yaklaşımıdır.

Bu araştırmanın çıkış noktası olarak özellikle Türkiye'de okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocukların sayısının fazla olması, okuduğunu anlama becerilerine dayanan PISA, TIMMS ve PIRLS gibi sınavlardan alınan sonuçlar ve sınavlara katılan ülkeler arasında Türkiye'nin alt sıralarda yer alması bu alanda ciddi sorunların yaşandığına işaret etmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, s. 3). Araştırmanın diğer bir çıkış noktası

ise araştırmacının kendi öğretmenlik sürecindeki gözlem ve deneyimleri ile meslektaşlarından aldığı geribildirimlere dayanarak; öğrencilerin çoğunun okumaya karşı olumsuz tutum içinde olması, motivasyonlarının düşük olması ve okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşadıkları kanısıdır. Ayrıca yapılan alanyazın taramasında Türkçe öğretimi konusunda en büyük sorunlar arasında okuduğunu anlama sorununun yer aldığı, okuduğunu anlama konusunda yaşanan sorunların diğer dersleri de doğrudan olumsuz etkilediği görülmüştür (Karatay, 2014, s. 7; Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008; O'Reilly ve McNamara, 2007). Bu noktadan hareketle bu konunun araştırılması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Belirtilen nedenlerden dolayı okuduğunu anlama becerisinin geliştirme gerektiği öngörüsünden yola çıkarak araştırma modelinin eylem araştırması olmasına karar verilmiştir.

Bununla birlikte günlük yaşamda teknolojinin öğrencilerin yaşamında çok fazla yer edinmesi, bu teknoloji araçlarının etkili ve özellikle de eğitim amaçlı kullanılamaması durumu da ayrı bir sorundur. Bu sorunların giderilmesine yönelik bir çözüm önerisi getirmek amaçlı ve ayrıca araştırma sürecinde okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler ile çalışıldığından, teknoloji kullanım becerisinin işe koşulması gibi sebeplerden dolayı araştırma sürecinde müdahalelere gerek duyulduğundan çalışmada eylem araştırması yöntemi benimsenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak amaçlı yola çıkılmış ve bu noktadan hareketle bu araştırma problemi belirlenmiştir. Sonrasında ise okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler belirlenmiş, eylem araştırması kapsamında eylem planları uygulanmış ve sonuçları raporlaştırılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın deseni ve akış şeması Şekil 2.1'de verilmiştir:



Şekil 2.1. Araştırma Deseni ve Akış Şeması

Yapılan eylem araştırması sürecinin verildiği Şekil 2.1'e göre, bir diğer önemli nokta araştırmacının aldığı roldür. Eylem araştırmalarında araştırmacı; planlamada lider konumunda, kolaylaştırıcı; işleri kolaylaştıran, öğretmen, düzenleyici, dinleyici, gözlemci, sentezleyici ve raportör rollerinde olabilmektedir (O'Brien, 2001).

Alanyazında eylem araştırması farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 234; Hendricks, 2006, s. 10; Morton, 2005; Mills; 2003, s. 6; Berg, 2001, s. 185; O'Brien, 2001). Örneğin; Berg (2001, s. 185) eylem araştırmalarının; teknik eylem araştırmaları, uygulayıcı eylem araştırmaları ve özgürleştirici eylem araştırmaları olarak üç türlü olduğunu belirtmektedir. Mills (2003, s. 6) ise eylem araştırmalarını; eleştirel eylem araştırmaları ve uygulamalı eylem araştırmaları olarak ikiye ayırmaktadır. Bogdan ve Biklen (2007, s. 234) eylem araştırmalarını; politik eylem araştırmaları ve katılımlı eylem araştırmaları olarak sınıflandırmaktadır. Hendricks (2006, s. 10) ise eylem araştırmalarını; işbirlikli eylem araştırmaları, eleştirel eylem araştırmaları, sınıf içi eylem araştırmaları ve katılımlı eylem araştırmaları olarak dörde ayırmaktadır.

Bu araştırma kapsamında eylem araştırması türü olarak Hendricks'in (2006, s. 10) ve Bogdan ve Biklen'in (2007, s. 234) eylem araştırması türleri göz önünde bulundurulmuş ve bu türlerden biri olan katılımlı eylem araştırmaları eylem araştırması türü olarak benimsenmiştir. Bu kapsamda bu araştırma katılımlı eylem araştırması türüne göre planlanmış ve uygulanmıştır.

Katılımlı eylem araştırmalarında sosyal ve işbirlikli bir süreç vardır. Katılımlı eylem araştırmalarında amaç değiştirilecek gerçekliği araştırmaktır. Bu eylem araştırması türleri özgürleştirici/geliştirici (araştırmacı bulunduğu ortam içinde kendi uygulamalarını araştırır ve keşfeder), eleştirel (uygulamada var olan sorunları belirleme, tespit etme), dönüşümcü (kuramı ve uygulamayı değiştirir, geliştirir) olarak sınıflandırılmaktadır (Hendricks, 2006, s. 10). James, Milenkiewicz ve Bucknam (2008, s. 7), katılımlı eylem araştırmalarının yapılması ile hem eğitimi geliştirme hem de eğitim alanında yapılan araştırmaların geliştirilmesi çalışmalarının gerçekleştirilebileceğini söylemektedir. Ayrıca bu tür eylem araştırmalarında süreçte yer alan tüm bireyler (araştırmacılar, öğrenciler, öğretmenler gibi) görev almakta ve işbirliği yapmaktadır.

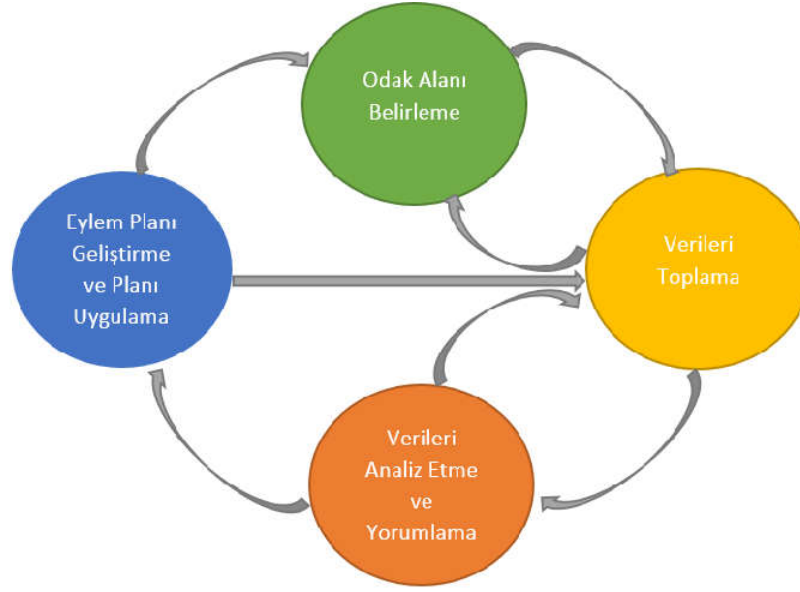
Katılımlı eylem araştırmalarında araştırmacı uygulayıcı rolünü de alabilmektedir. Bu araştırma kapsamında da araştırmacı süreç içerisinde etkin bir rol almış ve okuduğunu anlama etkinliklerini bizzat kendisi yürütmüştür. Geleneksel veya temel araştırmalarda yaşanan sürecin tam tersine eylem araştırmalarında amaç; araştırmacının veya

uygulayıcının süreç içinde etkin bir rol alarak yaşanan sorunlara hızlı bir biçimde çözüm üretmesi (McKernan, 1996, s. 4) olduğundan araştırmacı uygulayıcı rolündedir. Ayrıca SCRATCH gibi programlar aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerinin çalışılması yeni denilebilecek yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden bu tür bir yöntemin etkililiğini anlamak için sürece eleştirel bir gözle bakmak gerekmektedir. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada katılımlı eylem araştırması türü benimsenmiştir.

Araştırmacı ile birlikte araştırma süreci içerisinde tez izleme komitelerinde ve geçerlik komitelerinde üniversitede görev yapan öğretim üyeleri ve ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler de yer almış ve araştırmacı ile birlikte işbirliği yapmışlardır. Uygulama sürecinde araştırmacı hem kendi bilimsel deneyimlerini hem de doktora eğitimi süresince kazandığı kuramsal bilgilerini uygulamada yaşanan okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan öğrencilerin bu sorununu çözmeye çalışmış ve uygulamayı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı katılımlı eylem araştırmasıyla süreç içerisinde kendi uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme fırsatını bulmuştur.

Eylem araştırmaları, uygulamada yaşanan problemleri çözmeye çalışan araştırmalardır. Bu araştırmalar dinamik bir yapıya sahip olup döngüsel bir süreç içinde ilerlemektedir. Bu döngüleri açıklamaya çalışan birçok eylem araştırması döngüsü modelleri vardır. Bu döngüyü gösteren modellerin başlangıç noktasının merkezinde araştırma problemi ve konusu bulunmaktadır. Sonra bu problem gözlemlenir, veriler toplanır ve bu veriler analiz edilir. Sonrasında ise bir sonraki eyleme geçilir (Mills, 2011'den aktaran Mertler, 2014, s. 22).

Alanyazında eylem araştırması döngülerini gösteren birçok model bulunmaktadır. Stringer (2007, s. 9) bu döngüyü "Bak, düşün ve uygula" aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Kurt Lewin bu döngüyü genel veya başlangıç fikrini belirleme, bulguları topla veya keşfet, planla, birinci eylem planına geç, değerlendir, planını değiştir, ikinci eylem planına geç biçiminde açıklamaktadır (Aktaran Mertler, 2014, s. 22). Mills (2003, s. 19) ise döngüyü odak alanı belirleme, verileri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme biçiminde sıralamaktadır. Bu araştırma süreci boyunca Mills'in (2003, s. 19) eylem araştırması döngüsü göz önünde bulundurulmuş ve araştırma bu döngüye göre gerçekleştirilmiştir. Mills'in (2003, s. 19) eylem araştırması döngüsü Şekil 2.2'de verilmiştir:



Şekil 2.2. *Eylem Araştırması Diyalektik Döngüsü*

Kaynak: Mills, 2003, s.19.

2.1.1. Odak alanı belirleme

Bir eylem araştırmasında temel amaç; uygulamada var olan sorunu en hızlı bir biçimde çözüme kavuşturmaktır (McKernan, 1996, s. 28). Bu amaçla, eylem araştırmalarının temelinde çalışılacak konu bulunmaktadır. Eylem araştırmalarında araştırmacı ilk olarak üzerinde çalışacağı odak alanı belirler. Bu amaçla araştırmacı da ilk olarak çalışılacak konuyu belirlemiştir.

Bu araştırmada odak alanın belirlenmesi amacıyla araştırmacı ilk olarak kendi alanı olan sınıf öğretmenliği eğitimi üzerine yapılan araştırmaları taramıştır. Araştırmacının, okumalarını okuduğunu anlama konusu üzerine yoğunlaştırmasıyla bu konunun eğitim alanında yaygın ve önemli bir sorun olduğu belirlenmiştir. Alanyazın taramasında ilkökul düzeyinde yapılan uluslararası sınavlarda (PISA, TIMMS, PIRLS gibi) okuduğunu anlama ile ilgili soruların yer aldığı ve Türk öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama ile ilgili sorular sadece uluslararası sınavlarda değil Türkiye’de yapılan sınavların hemen hepsinde yer almaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama konusunun sadece Türkçe dersi ile ilgili olmadığı, ilkokuldaki Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik gibi diğer derslerle de ilgili olduğu belirtilmektedir (Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Uzun, 2010; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008; O'Reilly ve McNamara, 2007).

Araştırmacı yapmış olduğu odak alanı belirleme çalışmalarında okuduğunu anlama sorununun teknoloji kullanılarak nasıl özöllebileceği üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Bu yüzden araştırmacı yaptığı alanyazın taraması ve okumalarında okuma ve okuduğunu anlamada teknoloji kullanımı üzerine yoğunlaşmaya devam etmiştir. Bu süreçte teknolojinin giderek yaygın hale geldiği çocukların yaşamının her yerinde olduğu düşüncesinden yola çıkılarak okuduğunu anlama etkinliklerinde teknoloji kullanımının ne gibi avantaj veya dezavantajlarının olacağı, teknoloji ile okuduğunu anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağı düşüncesi bağlamında araştırma ve okumalar sürdürölmüştür.

Bu noktadan sonra araştırmacı araştırmasını okuduğunu anlama becerilerinin teknoloji aracılığıyla nasıl kazandırılabilceği konusuna yöneltmiştir. Araştırmacı yapmış olduğu alan yazın taramasında okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında teknoloji kullanımına yönelik yapılan çalışmaların az olduğunu, yapılan araştırmalarda bu konunun yeterince çalışılmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu noktadan sonra araştırmacı teknoloji aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması konusunu çalışılacak odak alan olarak belirlemiştir.

Araştırmacı, odak alan olarak teknoloji aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi konusunu belirledikten sonra ne tür bir teknolojinin bu süreçte kullanılabilceğini araştırmaya başlamıştır. Buradan hareketle araştırmacı çocukların kullanabilceği, onların düzeylerine uygun, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılabilen SCRATCH programına ulaşmıştır. Araştırmacı SCRATCH programını ayrıntılı bir biçimde inceledikten sonra bu programın okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılmaya elverişli bir program olduğu kanısına varmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şöyle yansıtmıştır (AG., 01.12.2014):

Danışmanımla görüşmeden sonra tezinin konusu ve uygulaması daha da aklıma yatmış ve bu beni heyecanlandırmıştı. Bu kapsamda bir bilgisayar programı aramaya koyuldum. İnternette araştırmalar yaptım. Bilgisayar programcısı arkadaşlarıma danıştım ve karşıma SCRATCH programı ıktı. Bu program benim ilgimi çekmişti. Diğer programlar da vardı ama bu programın Milli Eğitim Bakanlığı sitesinde yer alması benim daha da hoşuma gitmişti. Program üzerine yoğunlaştım ve programın 8-16 yaş grubu çocukların kullanması için hazırlandığını, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılmaya elverişli bir program olduğunu, araştırma için çok ideal bir program olduğunu gördüm.

Bu noktadan sonra araştırmacı odak alan olarak SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunu belirlemiştir. Araştırmanın odak noktası netleştikten sonra araştırmacı hangi araştırma yönteminin bu araştırmada kullanılabileceği konusuna odaklanmıştır. Araştırmacı okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere bu becerinin kazandırılmasını amaçlamıştır. Bu bakımdan araştırmacı, araştırma sürecinde müdahalelere gerek duyulacağı ve araştırma sorularının çözümünde en iyi yöntemin eylem araştırması olacağı düşüncelerinden yola çıkarak araştırma yöntemini eylem araştırması olarak belirlemiştir. Bu durumu araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtılmıştır (AG., 01.12.2014):

... ama alandaki eğitimcilerin okuduğunu anlama becerilerini kazandırma konusunda ciddi sıkıntılar yaşaması, teknolojinin araştırma sürecinde kullanılması, okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi, bu öğrenciler ile çalışılacak olunması, okuduğunu anlama becerilerinin bu öğrencilere kazandırılmak istenmesi gibi etkenleri düşündüğümüzde ve araştırma sorularının çözüme kavuşturulmasında en iyi yöntemin eylem araştırması olması gerektiğini düşünüyorum.

Yöntemin belirlenmesinden sonra araştırmacı kullanılacak olan veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasına gelmiştir. Bu aşamada eylem araştırmasında kullanılacak nicel ve nitel veri toplama araçları belirlenmiştir. Böylelikle araştırmacı eylem araştırması diyalektik döngüsünde yer alan ikinci döngü olan verilerin toplanması aşamasına geçmiştir.

2.1.2. Verileri toplama

Eylem araştırmalarında araştırma problemine uygun olarak veri toplama araçları kullanılmaktadır. Eylem araştırmaları için en iyi veri toplama tekniklerini gösteren bir reçete bulunmamaktadır. Eylem araştırmalarında merkezde bulunan problem durumuna en uygun veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Bu veri toplama teknikleri nicel veri toplama teknikleri olabileceği gibi nitel veri toplama teknikleri de olabilmektedir. Bu araştırmalarda genellikle kullanılan veri toplama teknikleri; alan notları, günlükler, anketler, tutum ölçekleri, testler, haritalar, görüşmeler ve video kayıtlarıdır (Mills, 2003, s. 52). Araştırma süreci başlamadan önce araştırmacı tarafından katılımcıların nasıl seçileceği ve veri toplama araçlarının neler olacağı (video kamera, ekran izleme programı, ses kayıt cihazı gibi) belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından verilerin hangi aralıklarda toplanacağı ve veri toplama süresinin ne kadar olacağı konuları

belirlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırma sürecinde nicel veri toplama aracı olarak; *Yanlış Analizi Envanteri* (Akyol, 2006a, s. 233), *Katılımcı Belirleme Formları* ve *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* kullanılmış olup nitel veriler için araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem notları, kamera kayıtları (dersin işlenmesi sırasında çekilen video kayıtları ve çocukların bilgisayarlarındaki ekranları kayıt altına alan ekran izleme programının kaydettiği video kayıtları), öğrencilerin SCRATCH programında hazırladıkları projeler, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

Uygulama süreci boyunca dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca her öğrencinin bilgisayarına bir ekran izleme programı yüklenmiş ve öğrencilerin bilgisayarda etkinlikler sırasında neler yaptıkları kayıt altına alınmıştır. Bunun yanında ses kayıt cihazı aracılığıyla derslerde yapılan ses kayıtlarından, öğrencilerin yaptıkları SCRATCH projelerinden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, öğretmen ve öğrenci görüşleri yoluyla da veriler toplanmıştır.

Ayrıca okuduğunu anlama etkinliği uygulamaları her hafta video kamera ile kayıt altına alınmış, bu video kayıtlarından, haftalık olarak öğrencilerin yaptıkları SCRATCH projelerinden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler geçerlik komitesi toplantılarında değerlendirilmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları da hem video kamera ile hem de ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, alınan kararlar *Geçerlik Komitesi Karar Defteri*'ne yazılmıştır. Veri toplama araçları ve verilerin hangi zamanda ne kadar süre boyunca toplandığı ayrıntılı bir biçimde *Veri Toplama Araçları* başlığı altında açıklanmıştır.

2.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama

Analiz aşamasında katılımcılardan elde edilen verilerin analizlerinin yapılmasına ve bu analizlerin yorumlanmasına odaklanılır. Eylem araştırmalarında verilerin analiz aşaması; araştırma sürecinin başında belirlenen araştırma sorularına veya problemlerine yönelik ilk çözüm önerilerinin getirilmesi aşamasıdır (Berg, 2001, s. 183). Bu aşamada araştırmacı sorunun çözülmesi için ilk çözüm yollarını belirlemeye başlamıştır.

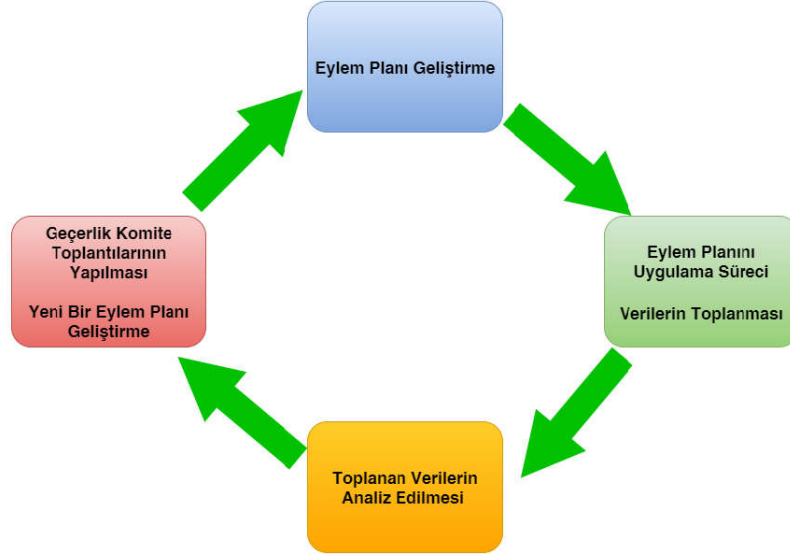
Bu amaçla, araştırmanın uygulanması aşamasında dersler her hafta video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrenci bilgisayarlarının ekranları da bir program aracılığıyla ve derslerde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Her hafta araştırmacı

tarafından uygulamaya ait ders video kayıtları ve öğrenci bilgisayarlarının ekranlarına ait video kayıtlarının ilgili kısımları yazılı metin haline getirilmiştir. Bu sayede videoların makro analizleri yapılmıştır. Yapılan bu makro analizler sonucunda elde edilen veriler her hafta geçerlik komitesine sunulmuştur. Makro analizler dışında süreç içinde uygulama başlangıcında, ortasında ve sonunda öğrenciler ve öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenle öğrencilerin SCRATCH programı uygulamasından sonra sınıfta ve öğrencilerde ne tür değişimler meydana geldiği üzerine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapıldıkça araştırmacı tarafından görüşmelerin dökümleri hemen yapılmış, analiz sonucunda elde edilen ilk veriler videolardan elde edilen veriler gibi yeri geldikçe geçerlik komitesine sunulmuştur.

Araştırmada sadece nitel veriler toplanmamış, nicel veriler de toplanmıştır. Nicel veriler uygulama süreci içinde her hafta yapılan *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* ile uygulamanın bitimine yakın ikinci kez uygulanan *Katılımcı Belirleme Formları* ile ve uygulamanın bitiminde katılımcı öğrencilerin tüm sınıf içinde gelişim düzeylerini ortaya koymak amacıyla uygulanan iki adet *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* ile toplanmıştır. Bu nicel verilerin analizleri ise istatistik analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar ileriki bölümlerde yapılmıştır.

2.1.4. Eylem planı geliştirme

Eylem araştırması döngüsünün son aşaması olan eylem planını geliştirme aşamasında, okuduğunu anlama etkinliklerinde uygulanan eylem planları hazırlanmıştır. Araştırmacı etkinliklerde bu eylem planlarını uygulamıştır. Bu yüzden bu aşama döngünün en önemli ve son aşamasıdır. Bu aşamada eylem planları toplanan verilerin analizleri ışığında geçerlik komitesi toplantılarında yapılmıştır. Yapılan eylem planları araştırmacı tarafından bir sonraki haftada derslerde uygulanmıştır. Bu uygulamada araştırmacı tekrar veriler toplamış, bu toplanan veriler tekrar analiz edilmiş ve geçerlik komitesi toplantılarında tekrar yeni bir eylem planı geliştirmesi yapılmıştır. Araştırma bu döngü etrafında devam etmiştir. Araştırma kapsamında yapılan bu döngü Şekil 2.3.'te gösterildiği gibi gerçekleştirilmiştir:



Şekil 2.3. *Uygulama Sürecinin Döngüsü*

Araştırmada uygulama süreci bu döngüye göre gerçekleştirilerek tamamlanmıştır. Uygulama süreci katılımcıların belirlenmesi ile başlamıştır. Bu süreci SCRATCH programının katılımcı öğrencilere tanıtılması ve öğretilmesi, pilot uygulamanın yapılması ve asıl uygulama olan okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması etkinliklerinin yapılması kısımları takip etmiştir. Bu süreç aşağıda ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

1. ve 2. Hafta: (28.09.2015-09.11.2015)

Araştırmanın birinci haftasında araştırmacı uygulama yapılacak okulun belirlenmesi çalışmalarını yapmıştır. Araştırmanın ikinci haftası ise uygulama yapılacak okulun belirlenmesinden sonra araştırmaya katılacak katılımcı öğrenciler belirlenmiştir.

3. 4. 5. ve 6. Hafta: (12.10.2015-06.11.2015)

Uygulama sürecinin başlama tarihinden itibaren ilk dört haftalık süre içinde (12.10.2015-06.11.2015) öğrencilere SCRATCH programının tanıtımı ve öğretimi yapılmıştır. Her hafta dersler Salı, Perşembe ve Cuma günleri olmak üzere üç gün ikişer ders saatinden toplam altı ders saati boyunca yapılmıştır. SCRATCH programının öğretilmesi toplam dört hafta sürmüştür, 24 ders saatinde öğrencilere SCRATCH programı öğretilmiştir. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar üzerine pilot uygulamaya geçilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 09.11.2015).

7. ve 8. Hafta: (09.11.2015 – 20.11.2015)

SCRATCH programının öğrencilere öğretilmesinden sonra Geçerlik Komitesi Toplantısı-2’de alınan karar doğrultusunda pilot çalışmaya geçilmiştir. Pilot çalışmada

SCRATCH programı üzerinde okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya dönük olarak etkinlikler yapılmıştır. Burada SCRATCH programı üzerinde okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak yapılacak projeler netleştirildikten sonra Geçerlik Komitesi Toplantısı-4 kararı gereği asıl uygulamaya geçilmiştir.

9. 10. 11. 12. 13. ve 14. Hafta: (23.11.2015-31.12.2015)

Pilot uygulamanın bitiminden sonra öğrencilerle yapılacak SCRATCH programı projeleri belirlenmiştir. Projeler belirlendikten sonra Geçerlik Komitesi Toplantısı-4 (23.11.2015) kararı gereği asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama başında her ne kadar program üzerinde okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak yapılacak projeler belirlenmiş olsa da ilerleyen süreç içerisinde projelerde değişiklikler olmuştur. Altı hafta boyunca toplam altı metin üzerinden SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilere okuduğunu anlama becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Asıl uygulamaya başladıktan iki hafta sonra dersler haftada üç gün ikişer ders saatinden toplam altı ders saati olarak yapılırken, dersler sınıf öğretmenin isteği üzerine ikinci haftadan sonra haftada iki gün ikişer ders saatinden toplam dört ders saati olarak yapılmıştır. Asıl uygulama bu şekilde toplam 46 ders saati boyunca yapılmıştır. Araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri tarafından altı haftalık asıl uygulama sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğunu sunulan kanıtlara dayalı olarak uygulamanın bitirilmesi kararlaştırılmıştır. Bundan sonra uygulamalara son verilmiştir.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Birçok araştırmada araştırma süreci içinde yer alan tüm kişilerle görüşme yapmak veya onları gözlemek mümkün değildir. Bu tür durumlarda araştırma sürecinde gerçekleşen olayları ve zamanları seçmek gerekmektedir. Bu seçme işi için bir yöntem ihtiyacı vardır. Nicel araştırmalarda araştırma için gerekli olan örnekleme seçmek için genellikle rastgele örneklem seçimi kullanılmaktadır. Bunun sebebi genelleme yapabilmek ve istatistiksel olarak evreni temsil edici büyüklükte örneklem grubunu seçmektir. Nitel araştırmalarda ise amaç rastgele büyüklükte örneklem seçimi veya genelleme yapmak değildir. Yorumlayıcı araştırmacılar, durumları amaçlı bir biçimde seçerler (Patton, 2002'den aktaran Glesne, 2013, s. 59).

Eylem araştırmalarında genellikle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde geliştirilmesi istenen özel konular veya kişiler seçilir.

Eylem araştırmalarında da katılımcıların seçimi için özellikle geliştirilmesi hedeflenen bu konu veya kişiler seçilir. Bu yüzden eylem araştırmalarında amaçlı örnekleme yöntemi bilinen bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda araştırmacı önceden veri konusunda zengin olan kişi veya konuları seçmektedir (Tomal, 2010, s. 30).

Amaçlı örnekleme yönteminin birçok türü bulunmaktadır (Patton, 2002, s. 230). Bu araştırmada hem okulların seçimi hem de katılımcı öğrencilerin seçimi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi; önceden belirlenmiş önemli görülen ölçütleri karşılayan tüm durumların gözden geçirilmesi ve araştırılması anlayışıyla hareket eden yaygın bir örnekleme seçme stratejisidir (Patton, 2002, s. 238). Ayrıca ölçüt örnekleme ile gözlem birimleri; belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulabilir. Böyle durumlarda araştırmanın örnekleme için araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütleri sağlayan birimlerin (kişi, nesne, durum, olaylar vb.) seçilmesini sağlayan örnekleme seçme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 91). Araştırma kapsamında uygulamanın yapılacağı okul ve katılımcı öğrencilerin seçimi aşamasında göz önünde bulundurulmuş ölçütler ile okul ve öğrencilerin seçim süreci aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

2.2.1. Araştırma yapılacak okulun belirlenmesi

Araştırmacı araştırma için uygulama alanına gitmeden önce gerekli hazırlıkları (araştırma yönteminin belirlenmesi, alanyazın taramasının yapılması, veri toplama araçlarının belirlenmesi, veri analiz yöntemlerinin belirlenmesi, metinlerin hazırlanması, ders planlarının hazırlanması gibi) tamamladıktan sonra gerekli yasal izinlere başvurmuştur. Bu kapsamda bağlı bulunduğu üniversiteden Etik Kurul iznini almıştır. İkinci aşamada ise araştırmanın yapıldığı okulun bağlı bulunduğu Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma yapabilme iznini almıştır (EK-1). İzinler alındıktan sonra sıra araştırmanın hangi okulda yapılacağı kısmına gelmiştir. Bu kapsamda araştırmacı 28.09.2015 tarihinde çalışılacak okulun belirlenmesi amacıyla çalışmalarına başlamıştır.

Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesi kısmında araştırmacı okuduğunu anlama konusunda bulunduğu ilde hangi okullarda daha çok sorun yaşandığını belirlemek istemiştir. Bu kapsamda araştırmacı ilk olarak hangi okullarda gözlem yapılacağını belirlemiştir. Bu amaçla araştırmacı Eskişehir ilinde bulunan farklı eğitim bölgelerindeki

sosyo-ekonomik düzey olarak üst-orta-alt düzeydeki okullardan bazılarında keşif amaçlı gözlemler yapmaya karar vermiştir. Bu okulların bazılarında araştırmacı daha önceki çalışmalarında mesleki gözlemler yapmıştır. Belirlenen okullarda yapılan keşif gözlemleri sonucunda araştırma yapılacak okulun belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre okul seçimi yapılmıştır. Araştırmacı Eskişehir ilindeki tüm ilkokullar arasından şu ölçütlere göre üç okula gitme kararı almıştır. Gidilecek okulların seçilme ölçütleri şunlardır:

1. Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunuyor olmak
2. Üst-orta-alt sosyo-ekonomik düzeyde bir okul olmak
3. Araştırmaya yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler olarak gönüllü katılmak

Bu ölçütlere göre araştırmacı keşif gözlemleri, meslektaşları ve okullarda halen çalışan sınıf öğretmenleri ile yaptığı konuyla ilgili değerlendirmeleri sonucunda Eskişehir'deki üç okula araştırma için gitme kararı almıştır. Bu okullar; araştırmacı tarafından üst sosyo-ekonomik düzey okul olarak A İlkokulu, orta sosyo-ekonomik düzey okul olarak B İlkokulu ve alt sosyo-ekonomik düzey okul olarak C İlkokulu olarak belirlenmiştir. Bu okullara gidilerek okulda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin tümüne araştırmacı tarafından geliştirilen *Katılımcı Belirleme Formları* (EK-2) uygulanmıştır. Bu formlar aynı güçlük düzeyinde olan üç adet metinden oluşmaktadır. Bu metinlerden biri bilgilendirici metin türü olan “Görgü Kuralları” metni diğeri ise hikâye edici metin türü olan “Biriken Para” ve “Tüketici Hakları” metnidir. Bu metinlerden Görgü Kuralları ve Biriken Para metinleri okullardaki tüm dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Tüketici Hakları metni ise sadece katılımcı öğrencilere araştırma başlamadan önce uygulanmıştır. Bu formlar hakkında ayrıntılı bilgi Veri Toplama Araçları başlığı altında yer alan *Katılımcı Belirleme Formu* kısmında verilmiştir.

Formlarda önce metin sonra ise metinle ilgili 10 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Geçerli ve güvenilir bir ölçme yapmak amacıyla öğrenciler metni okuduktan sonra metin alınmıştır. Sonra öğrencilere ayrı bir sayfada metin ile ilgili olan açık uçlu sorular verilmiş ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Ek olarak öğrencilerin soruları cevaplamaları esnasında birbirlerine bakmalarını ve birbirleriyle konuşmalarını engellemek amacıyla gerekli tedbirler alınmıştır. Verilen cevaplara göre formlar

araştırmacı ve başka alan uzmanları tarafından *Yanlış Analizi Envanteri* aracılığıyla puanlanmıştır. Puanlama süreci Veri Toplama Araçları başlığı altında yer alan *Yanlış Analizi Envanteri* kısmında ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılığa bakmak amacıyla da iki puanlayıcı arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu aşamada *Korelasyon Analizi* yapılmıştır.

Araştırmacı gerekli yasal izinleri aldıktan sonra ilk olarak orta sosyo-ekonomik düzeydeki B İlkokuluna 28 Eylül 2015 tarihinde gitmiştir. Bu okulda dört şube sabahçı, dört şubede öğleci olmak üzere toplam sekiz dördüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Toplamda 260 öğrenciye *Katılımcı Belirleme Formları* birer ders saati boyunca uygulanmıştır. Formların uygulanmasında birinci sırada hikâye edici metnin ikinci sırada ise bilgilendirici metnin uygulanmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere uygulamanın başlangıcında önce hikâye edici metin sonra bilgilendirici metin verilmiştir. Bu uygulama öğrencilerin hikâye edici metni okumak istemeyebilecekleri düşüncesiyle yapılmıştır. Araştırmacı ilk gittiği ilkokulda birinci sırada hikâye edici metni ikinci sırada bilgilendirici metni verdiği öğrencilerin ikinci metni okumada daha istekli olduklarını gözlemlemiştir. Bu gözlemden sonra araştırmacı diğer tüm sınıflarda önce hikâye edici metni sonra ise bilgilendirici metni verme kararı almıştır. Araştırmacı bunu günlüğüne şöyle aktarmıştır (AG., 28.09.2015):

İlk girdiğim sınıfta önce bilgilendirici metni daha sonra da hikâye edici metni uyguladım. Çocuklardan bazıları metni sıkıcı bulduklarını, okumak istemediklerini aktardılar. Fakat hikâye edici metni okumaya başladıklarında hikâye edici metnin daha iyi olduğunu aktardılar. Ayrıca hikâye edici metnin daha akıcı okunduğunu, daha çok akılda kaldığını söylediler. İki metin türü de aynı güçlükte metin olarak hazırlanmaya çalışılmıştı. Metinlerin uzunlukları, güçlük düzeyleri, konuları, ilgili oldukları temaları aynıydı. Sadece metin türleri farklıydı. Bunu not aldım. Diğer sınıfa gittiğimde ise önce hikâye edici metni sonra bilgilendirici metni verdim. Hiçbir öğrenci ikinci metni verdiğimde olumsuz bir tepki vermedi. Metni beğendiklerini söylediler. Bende diğer sınıflarda önce hikâye edici metni uygulama kararı aldım.

Araştırmacı, *Katılımcı Belirleme Formunu* uygulamak amaçlı ikinci okul olarak A İlkokuluna gitmiştir. Araştırmacı okul yöneticileri ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden gerekli izinleri aldıktan sonra bu okulda formları uygulamaya başlamıştır. Bu okul B İlkokuluna göre daha büyük ve sınıf şubesi daha fazla olan bir okuldur. Okulda sınıfında formun uygulanmasını istemeyen sınıf öğretmenleri olmuştur. Araştırmacı da gönüllü

olarak katılan altı şubeye bu formları uygulamıştır. Toplamda 172 öğrenciye araştırmacı tarafından *Katılımcı Belirleme Formları* uygulanmıştır.

Araştırmacı üçüncü okul olarak alt sosyo-ekonomik düzey okul olan C İlkokuluna gitmiştir. Okul yöneticileri ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden gerekli izinler alındıktan sonra formlar bu okuldaki dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Okulda toplam sekiz dördüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Ayrıca bu okul ortaokul ve ilkokul olarak ikiye ayrılmış, aynı bahçe içinde hem ilkokul hem de ortaokul binaları yer almaktadır. Okul yapı olarak eski bir ilkokuldur. Okulda ayrıca yer sıkıntısı da bulunmaktadır. Bu okulda bulunan her sınıf şubesindeki öğrenci sayısı diğer okullardaki şubelerde bulunan öğrenci sayısına göre daha az sayıdadır. Araştırmacı tarafından toplamda 129 öğrenciye bu formlar uygulanmıştır.

Araştırmacı, bu üç tür okula katılımcı belirleme formlarını uyguladıktan sonra verileri SPSS 22 programına girerek analize hazır hale getirmiştir. Bu verilerden yola çıkarak korelasyon analizi yapmıştır. Formlarda asıl puan olarak araştırmacının yapmış olduğu puanlama geçerli sayılmıştır.

Formlarda geçerli puan olarak her ne kadar araştırmacının vermiş olduğu puan kabul edilmiş olsa da araştırmacının yapmış olduğu puanlamanın tarafsız ve güvenilir olduğunu göstermek amacıyla araştırmacı dışında başka bir puanlayıcı tarafından da bu formlar puanlanmıştır. Puanlayıcıların yapmış oldukları puanlamanın tutarlılığını ortaya koymak amacıyla puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu amaçla korelasyon analizi yapılmıştır. Puanlayıcılar arası korelasyon ilişki katsayısı aşağıda Tablo 2.1’de gösterilmiştir:

Tablo 2.1. *Puanlayıcıların Yapmış Olduğu Puanlamalar Arası Korelasyon İlişkisi*

	n	r	p
Puanlayıcı1-Puanlayıcı2	561	,979**	,000

p<.01

Tablo 2.1 incelendiğinde iki puanlayıcının yapmış oldukları puanlama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilmektedir ($r=0.979$, $p<.01$). Başka bir deyişle iki puanlayıcı arasında yapılan puanlamanın birbirleriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak araştırmacının yapmış olduğu puanlamanın güvenilir olduğu ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle araştırmacının yapmış olduğu puanlamaya göre okul belirlenmesinde herhangi bir sakınca olmayacağı kabul edilmiştir.

Bu aşamadan sonra araştırmacının yapmış olduğu puanlamaya göre okuduğunu anlama puanı en düşük olan okulun belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Okuduğunu anlama puanı en düşük okulun belirlenmesi aşamasında araştırmacı SPSS 22 programı aracılığıyla okulların okuduğunu anlama ortalama puanlarını hesaplamıştır. Bu hesaplamalar hem hikâye edici metin türü hem de bilgilendirici metin türü için yapılmıştır. Hikâye edici metin ve bilgilendirici metinden okulların okuduğunu anlama ortalama puanları aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Araştırmacının ilk uyguladığı form hikâye edici metin türü olan formdur. Araştırmacı SPSS 22 programı aracılığı ile okulların okuduğunu anlama ortalama puanlarını hesaplamıştır. Elde edilen hesaplama sonuçları aşağıda Tablo 2.2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.2. *Hikâye Edici Metne Göre Okulların Okuduğunu Anlama Ortalama Puanları*

Okul	n	\bar{X}	ss
B	260	12,22	5,18
C	129	13,33	5,87
A	172	16,22	4,11
Toplam	561	13,70	5,34

Tablo 2.2 incelendiğinde hikâye edici metin türünde okulların aldıkları puanlar arasında B İlkokulunun diğer okullara göre okuduğunu anlama ortalama puanının en düşük puana sahip okul olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=12,22$). Bu sonuçlara göre en düşük ortalama puana sahip okulun B İlkokulu olduğu sonucundan yola çıkılarak B İlkokulundaki öğrencilerde okuduğunu anlama konusunda daha fazla sorun yaşandığı söylenebilmektedir.

Araştırmacı hikâye edici metin türü formundan sonra bilgilendirici metin türü formunu uygulamıştır. Bilgilendirici metin türü formundan okulların almış oldukları okuduğunu anlama ortalama puanları tekrar SPSS 22 programı ile hesaplanmıştır. Elde edilen hesaplama sonuçları Tablo 2.3’te gösterilmiştir:

Tablo 2.3. *Bilgilendirici Metne Göre Okulların Okuduğunu Anlama Ortalama Puanları*

Okul	n	\bar{X}	ss
B	260	9,64	4,717
C	129	10,84	4,831
A	172	12,45	4,504
Toplam	561	10,78	4,824

Tablo 2.3 incelendiğinde bilgilendirici metin türü formundan alınan puanlar arasında B İlkokulunun diğer okullara göre okuduğunu anlama ortalama puanının en düşük okul olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=9,64$). Bir başka deyişle B İlkokulundaki öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilmektedir.

Gerek hikâye edici metin türünden gerekse bilgilendirici metin türünden okuduğunu anlama ortalama puanlarına göre en düşük ortalamaya sahip okulun B İlkokulu olduğu bulunmuş ve araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir.

Bu sonuçların dışında okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmaya açık olması, okul yöneticilerinin araştırmayı destekleyeceklerini belirtmiş olması ve okul yöneticilerinin araştırma ortamı için sınıf verilebileceğini belirtmesi gibi etkenlerde göz önünde bulundurularak araştırmanın B İlkokulunda yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Özellikle diğer okullarda yaşanan yer sorunlarından dolayı araştırmaya uygun bir ortamın belirlenmesinin sorun olacağı, B İlkokulunda ise böyle bir sorunun olmayacağı göz önünde bulundurulmuş ve okuduğunu anlama konusunda en düşük puana sahip okulun bu okulun çıkmış olması sebeplerinden ötürü araştırmanın bu okulda yapılması kararı alınmıştır (AG., 06.11.2015). Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesi aşamasından sonra sıra okulda hangi öğrencilerin araştırmaya katılımcı olarak seçileceği kısmına gelinmiştir.

2.2.2. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi

Katılımcı öğrencilerin seçilmesinde okulların seçilmesinde olduğu gibi ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerde aranan temel ölçüt, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşıyor olmasıdır. Araştırma katılımcıları olarak seçilecek öğrencilerde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

Öğrencilerin;

1. İlkokul dördüncü sınıfta okuyor olmaları,
2. Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşıyor olmaları
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin %0 ile %50 arasında olması, başka bir deyişle endişe düzeyinde olmaları,
4. Okuma-yazmaya yeni geçmemiş olmaları,
5. Okuduğunu anlamayı etkileyen herhangi bir zihinsel engellerinin olmaması,

6. Ailelerinin gönüllü olarak öğrencilerinin araştırmaya katılmalarına izin vermeleri,
7. Öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması ve
8. Bilgisayar, fare gibi araçları temel düzeyde kullanabiliyor olmaları gerekmektedir.

B İlkokulu hem sabahçı hem de öğleci grubu olan bir okuldur. Okulda tüm dördüncü sınıf öğrencilerine formlar uygulanmıştır. Uygulama sonunda analizler bittikten sonra araştırmacı, okula gitmiş ve araştırmasını okul yöneticileri ve rehber öğretmene ayrıntılı olarak anlatmıştır. Okul yöneticilerinin ve rehber öğretmeninin gönüllü katılımıyla bu okulda araştırma yapılması kararı alınmıştır.

Bir sonraki aşama katılımcı öğrencilerin belirlenmesi aşamasıdır. Araştırmanın uygulanabilirliği, öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerine gelmelerinde sıkıntıların yaşanmaması, öğrencilerin bir araya getirilmesinde sorunların yaşanmaması gibi sebeplerden dolayı araştırmacı katılımcı öğrencileri ya sabahçı gruplardan veya öğleci gruplardan seçme kararı almıştır. Çünkü hem sabahçı hem de öğleci gruplardan öğrencileri aynı anda etkinliklere alma konusunda sorunların yaşanabileceği öngörülmüştür. Araştırmanın uygulanabilirliği açısından sadece bir gruptan öğrenci seçiminin daha uygun olacağı düşünölmüştür.

Okulda sadece sabahçı veya sadece öğleci gruplara yönelme kararı alındıktan sonra araştırmacı okul rehber öğretmenleri ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşme yapmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda özellikle rehber öğretmenin sabahçı grupta bulunan öğrencilerin araştırmaya katılma oranlarının daha yüksek olacağını söylemesi üzerine araştırmacı sabahçı gruplara yönelme kararı almıştır. İlk aşamada sabahçı grupta bulunan okuduğunu anlama yüzdesi %0 ile %50 arasında (endişe düzeyinde) olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler ayrıntılı olarak incelendiğinde sadece tek bir sınıftan (4/H sınıfı) 11 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %0 ile %50 (endişe düzeyinde) arasında olduğu görölmüştür. Araştırmacı bu noktadan sonra araştırmasını bu sınıfa yöneltmiştir.

Araştırmacı sınıfta ölçütleri sağlayan 11 öğrenci olduğunu tespit ettikten sonra sınıf öğretmeni ile görüşme kararı almıştır. Araştırmacı ile öğretmen arasında gerçekleştirilen görüşmede öğretmen araştırmacıya okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan ve

seçilen öğrencilerin isimlerini sormuştur. Araştırmacı ile sınıf öğretmeni arasında geçen diyalogo araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi yazmıştır (AG., 06.09.2015):

Araştırmacı: Hocam analizleri yaptım. Sınıfınızda bulunan okuduğunu anlama düzeyi %0 ile %50 (endişe düzeyinde) arasında olan öğrencileri belirledim.

Sınıf Öğretmeni: Ben de buraya gelmeden önce o öğrencilerin isimlerini yazıp geldim. Söyle bakalım doğru bir tespit yapmış mısınız? Bakalım hadi.

Araştırmacı: Hocam sekiz öğrencinin ismini sayacağım. Öğrencilerin isimleridir.

Sınıf Öğretmeni: Gerçekten çok doğru bir ölçme yapmışsınız. Ben de bir isim eksikti. Unutmuşum onu yazmayı. Ama siz onu da buldunuz ve ismini söylediniz. Gerçekten doğru ve güvenilir bir ölçme yapmışsınız.

Öğretmen ile yapılan bu görüşme sonunda araştırmacı, katılımcı belirleme formlarının sonuçlarında belirlenen öğrenciler ile öğretmenin belirlediği isimlerin örtüştüğü görülmüştür. Araştırmacı bu görüşmeden sonra gerçekten okumada sorun yaşayan öğrencilerin seçildiğinden emin olduğunu düşünmüştür. Bu sayede araştırmacı sınıfta okuduğunu anlamada sorun yaşayan doğru öğrencilerin seçildiğine kanaat getirmiştir. Ayrıca katılımcıların seçimi aşamasında 4/H sınıfı öğretmeni araştırmacıdan özellikle kendi sınıfındaki öğrencileri seçmesini istemiştir. Çünkü sınıfındaki öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama konusunda ciddi sorunlar yaşadığını söylemiştir. Öğretmen seçilen bu sekiz öğrencinin sınıfın en başarısız ve en sorunlu öğrencileri olduğunu, araştırmaya katılmaları durumunda öğretmenleri olarak her türlü desteği verebileceğini, ailelerinden izin alabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı katılımcı öğrencileri bu sınıftan seçme kararı almasını günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 06.11.2015):

Sınıf öğretmenin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşıyor olması, bu durumdan şikâyetçi olması ve araştırmacının bu sınıfta yapılmasını istemesi üzerine bu sınıftaki okuduğunu anlama düzeyi en zayıf olan ilk sekiz öğrenciyi araştırmaya almaya karar verdim.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden sonra öğrencilerin ailelerinden izin alınması işlemine geçilmiştir. Sınıf öğretmeni kendisine izin formlarının verilmesi durumunda ailelere formları imzalatabileceğini söylemiştir. Bunun üzerine izin formları sınıf öğretmenine verilmiştir. Aile izin formu örneği EK-3'te gösterilmiştir.

İlk aşamada araştırmacının katılımcı öğrencileri olarak iki kız öğrenci ve altı erkek öğrenci seçilmiştir. Araştırmada katılımcı sayısının sekiz olarak belirlenmesi nedeniyle araştırmacı sekiz bilgisayar temin etmiştir. Katılımcı öğrencilerin gerçek isimleri yerine etik kurallar gereği kod isimler kullanılmıştır. Bundan sonraki aşamada araştırmacının katılımcıları olarak öğrenciler, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Öğrenciler: Araştırmaya Eskişehir ilinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulun 4/H şubesinde eğitim gören, okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinde olan sekiz dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak alınan öğrencilerin seçiminde öğrencilerin sınıf öğretmeni, okulun rehber öğretmeni ve araştırmacının tez danışmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda öğrenciler seçilmiştir. Başlangıçta iki kız altı erkek öğrenci araştırmaya katılırken, bir kız öğrencinin ilk uygulama günü katılmak istemediğini belirtmesi üzerine bu öğrenci araştırmadan çıkarılmıştır. Çıkarılan öğrenci yerine yedek olarak belirlenen öğrencilerden ilk sırada olan erkek öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu şekilde araştırmada bir kız öğrenci ve yedi erkek öğrenci katılımcı olarak yer almıştır (AG., 15.10.2015). Tüm öğrencilerin velilerine sınıf öğretmeninin düzenlediği toplantıda araştırma süreci, araştırma amacı ve velilerin sahip oldukları haklar, sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından anlatılmış ve velilere ve sınıf öğretmenine *Veli İzin Formu (EK-4)* ve *Öğretmen Bilgilendirme Formu (EK-4)* imzalatılarak onların yazılı izinleri alınmıştır.

Öğrencilerin seçimi aşamasında çocukların bilgisayar ve fare gibi araçları kullanıp kullanamadıkları ölçütü de göz önünde bulundurulmuş ve bu şekilde öğrenciler seçilmiştir. Tüm öğrencilerin araştırmada kullanılacak olunan bilgisayar, fare ve SCRATCH programını kullanabilecek düzeyde teknoloji kullanabilme becerisine sahip oldukları gözlemlenmiştir (AG.,07.10.2015). Araştırma katılımcıları olarak seçilen öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2.4'te gösterilmiştir:

Tablo 2.4. *Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

Öğrenci Adı	Cinsiyeti	Yaşı
Ahmet	Erkek	10
Arda	Erkek	10
Emrah	Erkek	9
Mehmet	Erkek	10
Burhan	Erkek	10
Tarık	Erkek	10
Buket	Kız	10
Yakup	Erkek	10

Ahmet: Ahmet 10 yaşında, babası lise mezunu, annesi ilkokul mezunu, babasının mesleği işçi, annesi ev hanımıdır. Bir de abisi vardır. Ahmet'in evinde abisi ile paylaştığı bir odası bulunmaktadır. Ahmet'in evinde bilgisayarı var fakat internet bağlantısı yoktur. Ahmet günlük 0-1 saat arası bilgisayarda vakit geçirmektedir. Bunun yanında Ahmet evde günlük yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Ahmet'in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Arda: Arda 10 yaşında, iki kardeşi olan, babası lise, annesi ilkokul mezunu olan bir çocuktur. Arda'nın babası memur, annesi ise ev hanımıdır. Arda'nın evinde ona ait bir odası bulunmakta ve bu odayı ablaları ile paylaşmaktadır. Arda'nın evinde bilgisayarı bulunmakta ve günlük olarak yaklaşık 1 saat bilgisayarda vakit geçirmektedir. Ayrıca evinde interneti de bulunmakta, bilgisayar başında geçirdiği vakti genellikle internette harcamaktadır. Bunun yanında Arda evde günlük yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Arda'nın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Emrah: Emrah 9 yaşında, evin tek çocuğu, babası ve annesi ortaokul mezunu, babası işçi annesi ise ev hanımı olan bir çocuktur. Evde ona ait bir odası ve bilgisayarı bulunmaktadır. Bilgisayarında internet bağlantısı bulunmakta ve bilgisayar karşısında günlük 1-2 saat arası vakit geçirmekte ve tüm vaktini internette harcamaktadır. Günlük yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Emrah'in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Mehmet: Mehmet 10 yaşında, bir abisi olan, babası ve annesi ilkokul mezunu, babası işçi annesi ise ev hanımı olan bir çocuktur. Evinde kendisine ait bir odası bulunmayan, bilgisayarı olan ve bilgisayarında internet bağlantısı olan, bilgisayar karşısında günlük 2-3 saat zaman geçiren ve bu zamanı genellikle internette harcayan bir çocuktur. Günlük yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Mehmet'in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Burhan: Burhan 10 yaşında, bir kardeşe sahip, babası lise mezunu, annesi ilkokul mezunu olan ve babasının mesleği işçi annesinin mesleği ise ev hanımı olan bir çocuktur. Evinde ablası ile paylaştığı bir odası bulunmaktadır. Evinde bilgisayarı ve bilgisayarında

internet bağlantısı olan, bilgisayar başında günlük 1-2 saat arası vaktini genellikle internette harcayan bir çocuktur. Günlük yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Burhan'ın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Tarık: Tarık 10 yaşında, iki yaşında bir kardeşi olan, anne ve babası ortaokul mezunu, babası işçi, annesi ise ev hanımı olan bir çocuktur. Tarık'ın evinde ona ait bir odası bulunmamaktadır. Evinde bilgisayarı olan ve bilgisayarında internet bağlantısı olan, günlük bilgisayar başında ve genellikle internette 1-2 saat arası vaktini harcayan bir çocuktur. Günlük yaklaşık yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Tarık'ın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Buket: Buket 10 yaşında, üçüncü sınıfa giden bir kardeşe sahip, babası ve annesi üniversite mezunu ve ikisi de memur olan bir çocuktur. Buket araştırma katılımcıları arasında tek kız katılımcıdır. Buket'in evinde kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası vardır. Ayrıca evinde bilgisayarı ve interneti bulunmakta, günlük 1-2 saat arası bilgisayarda vakit harcamaktadır. Günlük yaklaşık 30 dakika kitap okumaktadır (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Buket'in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015).

Yakup: Yakup 10 yaşında, iki ablası olan, babası ve annesi lise mezunu, babasının ve annesinin mesleği işçi olan, evinde ablaları ile paylaştığı bir odası olan bir çocuktur. Evinde onlara ait bir bilgisayarı ve bilgisayarda internet bağlantısı bulunmaktadır. Yakup bilgisayar başında günlük yaklaşık 1 saat vakit geçiren ve bu vaktini internette harcayan ve günlük yaklaşık 30 dakika kitap okuyan bir çocuktur (Öğrenci Görüşmesi, 04.12.2015). Yakup'un uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (AG., 22.10.2015). Yakup katılımcı seçiminde ilk başta gruba alınmayan, bir kız öğrencinin çıkması üzerine gruba dâhil olan çocuktur.

2.2.3. Sınıf öğretmeni

Sınıf öğretmeni 24 yıllık bir öğretmendir. Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünden mezundur. Sınıf öğretmeni 1992 senesinde tarih bölümünden mezun olmuştur. Öğretmen o zamanki uygulama gereği Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının kendi alanında öğretmenlik yapabilmesi için ilk atamada doğuda sınıf öğretmenliği

yapma zorunluluğu olduğunu belirtmiştir. Kendisi de bu yzden ilk olarak Erzurum ilinde sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Sınıf öğretmenliği yapmaktan memnun olunca sınıf öğretmeni olarak kalmıştır. Meslekî hayatı boyunca Erzurum, Yalova ve Eskişehir’de görev yapmıştır. şu an Eskişehir ilinde görev yapmaktadır. 18 senedir de Eskişehir ilinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. şu an görev yaptığı okulda dört yıldır çalışmaktadır. Yine şu an okutmuş olduğu sınıfı birinci sınıftan beri okutmaktadır. Öğretmen resmi olarak emekli olma hakkına sahip iken emekli olmayı düşünmemektedir (Öğretmen Görüşmesi, 04.01.2016).

Sınıf öğretmenin özelliğleri araştırmacının bu sınıfa yönelmesinde çok etkili olmuştur. Kendisi okuduğunu anlamada özellikle katılımcı öğrencilerde büyük sorun yaşadığını belirtmiş ve araştırmanın kendi sınıfında yapılmasını gönüllü olarak istemiştir. Araştırma süreci boyunca da öğretmen velilerden izin alma, araştırma ortamının hazırlanması gibi işlerde araştırmacıya yardımcı olmuştur.

2.2.4. Araştırmacı

Araştırmacı evli ve iki çocuk babasıdır. Araştırmacı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı mezunudur ve aynı üniversiteden sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Araştırmacı şu an Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacının iki yıllık öğretmenlik tecrübesi olmuştur. Sonrasında üniversiteye atanması ile üç senedir üniversitede Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde araştırma yöntemleri dersleri almıştır. Özellikle bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, nitel veri analizi ve nicel araştırmalarla ilgili birçok ders almıştır. Nitel araştırmalar ile ilgili çok sayıda bilimsel çalışmalarda yer almıştır. Bunun yanında nitel araştırma kongrelerine ve nitel araştırmalarla ilgili birçok seminere katılmıştır.

Araştırmacı okuduğunu anlama konusuna ilgi duymaktadır. Özellikle öğretmenlik yaptığı dönemlerde en çok okuduğunu anlama konusunda sorunların olduğunu gözlemlemiştir. Üniversitede çalıştığı dönemlerde de sınıf öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde ve okullarda yaptığı gözlemlerde okuduğunu anlama konusunda sorunlar olduğuna tanık olmuştur. Doktora tez konusunu belirleme süreci içinde ilgi duyduğu bu

konuya yönelmiş ve araştırmalarını okuduğunu anlama konusu üzerinde yoğunlaştırmıştır.

Araştırmacı ayrıca araştırma yaptığı okulda bir dönem bilimsel bir çalışma yapmış, sınıf öğretmenleriyle ve okul yöneticileriyle birebir diyaloglara girmiştir. Araştırma yaptığı okulda da sınıf öğretmenlerinin en çok okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadıklarını görmüştür. Bu kapsamda sınıflarda derslere girerek bu durumu gözlemlene fırsatı bulmuştur.

Araştırmacı araştırmada uygulayıcı konumunda olmuştur. Ayrıca araştırmacı araştırmanın her safhasında etkin rol almıştır. Araştırmacının araştırma içinde aldığı rol ayrıntılı olarak Uygulama/Araştırma Sürecinde Roller başlığı altında ele alınmıştır.

2.2.5. Geçerlik komitesi

Geçerlik komitesi; yapılan araştırmanın sistemli olarak sürekli olmasını sağlamak, araştırmacıya çalışması boyunca yol gösterici eleştirilerde bulunmak ve araştırma süreci hakkında araştırmacıyı bilgilendirmek amacıyla düzenli yapılan toplantılarda bulunan kişilerden oluşmaktadır. Bu komite eylem araştırmalarının geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca araştırma sürecinde verilerin toplanması ve toplanan veri analizlerinin yapılması için çok önemli sayılmaktadır. Bu komitede üyeler arasında görüş aliş verişi yapılmaktadır. Bu şekilde araştırmanın daha da açık bir şekilde yapılmasının sağlanmasına yardımcı olunmaya çalışılmaktadır (Hubbard ve Power, 1993'ten aktaran Cavkaytar, 2009, s. 112).

Araştırmada geçerlik çalışmalarının yapılması ve araştırmacıya süreç içinde eleştirel bir bakış açısı kazandırmak amaçlı nitel araştırma alanında ve Türkçe ğretimi alanında uzman kişilerden geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Komitede üç kişi görev almıştır. Bunlardan biri eylem araştırması konusunda uzmanlığı olan tez danışmanı Doç. Dr. Ali ERSOY'dur. Türkçe ğretimi alanında uzman olan ve araştırmacı ile aynı bölümde görev yapan Arş. Gör. Mediha GÜNER'dir. Son üye ise araştırmacıdır.

Geçerlik komitesi toplantıları her hafta düzenli olarak yapılmıştır. Araştırmacı her hafta yapmış olduğu uygulamasından sonra hafta başında geçerlik komitesi toplantılarına katılmıştır. Araştırmacı uygulamada kayıt altına alınan derse ait video kayıtlarının ve ğrenci bilgisayar ekranlarına ait video kayıtlarının makro analizlerini yapmıştır. Ek olarak araştırmacı öğrencilerin yapmış oldukları SCRATCH projelerinin, ğrenci ve ğretmen ön, orta ve son görüşmelerinin, ğrenci ve araştırmacı günlüklerinin analizlerini

yapmış ve bu analizlerden veriler elde etmiştir. Tüm bu veriler geçerlik komitesinde komiteye sunulmuştur. Komitede yapılan analizler tartışılmış ve bir sonraki haftaya ait eylem planları kararlaştırılmıştır. Bu eylem planları komite kararı olarak *Komite Karar Defteri*'ne yazılmıştır. Ayrıca komite toplantıları video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından toplantı sonrası bu videonun da dökümü yapılarak analiz edilmiştir. Bu analizler *Komite Karar Defteri*'ne bulgular olarak yazılmıştır.

Araştırmada geçerlik komitesi toplantısının ilki SCRATCH programının çocuklara öğretiminin bittiği hafta 02.11.2016 tarihinde yapılmıştır. Son geçerlik komitesi toplantısı ise araştırma uygulamalarının bitimindeki haftada 21.12.2015 tarihinde yapılmış olup toplamda sekiz geçerlik komitesi toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıların tarihi ve alınan kararlar Tablo 2.5'te gösterilmiştir:

Tablo 2.5. Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar

Toplantı Numarası	Tarih	Alınan Karar
1	02.11.2015	-Programı tam olarak öğrenemeyen öğrencilere ek ders yapılması -Klavyede yazı yazmada zorlanan öğrencilere yazı öğretimi dersleri yapılması,-Program öğretimine devam edilmesi,
2	09.11.2015	-Öğrencilerin tamamının programı bağımsız olarak kullanabilmesi, -Klavye yazı yazma etkinliklerinin yeterli görülmesi, -Öğrencilerin oturma düzeninin değiştirilmesi, -Öğrenci günlüklerinin kamera kaydı ile tutulması, -Pilot uygulamaya geçilmesi,
3	16.11.2015	-Her uygulamada sırayla dinleme+okuma, sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerinin yapılması, -Projede hazırlanan metinlere ait ekranların geçiş sürelerinin tekrar ayarlanması, sürelerin uzatılması, -Pilot uygulamaya devam edilmesi,
4	23.11.2015	-Anahtar kelime projesinin yapılması, -Sesli hikâye oluşturma projesinin hikâye oluşturma projesi olarak adının değiştirilmesi, -Asıl uygulamaya geçilmesi,
5	30.11.2015	-Anahtar kavram projesinin geliştirilmesi, -Projelerin yapımında öğrencilerin birlikte çalışmasının sağlanması, öğrencilerin serbest bırakılması, -Öğrencilerin sesli okuma hatalarına yoğunlaşılması, -Özetleme projesinin kaldırılması, hikâye oluşturma projesi adı altında yer alması, -Sınıf öğretmenin isteği üzerine uygulamanın iki gün olarak yapılması,
6	07.12.2015	-Yazılı olarak yapılan projelerin sözlü olarak yapılması, -Mehmet adlı öğrencinin yerinin değiştirilmesi, -Çocukların gelişim durumunu gösteren tablonun hazırlanması, -Öğretmen ve öğrencilerin orta kısmındaki görüşmelerin yapılması,
7	14.12.2015	-Tüm projelerin sözlü olarak yapılmasına devam edilmesi,

Tablo 2.5. (Devam) *Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar*

8	21.12.2015	-Tüm sınıfa okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formunun uygulanması, - Projelerin sözlü olarak yapılmasına devam edilmesi, -Metin sonunda yer alan soruların düzeyinin artırılması,
---	------------	--

2.2.6. Tez izleme komitesi

Araştırmanın diğer katılımcıları tez izleme komitesinde yer alan üç öğretim üyesidir. Tez izleme komitesinde üç uzman yer almaktadır. Bunlardan ilki araştırmacının tez danışmanı Doç. Dr. Ali ERSOY'dur. Tez danışmanının nitel araştırmalar konusunda ve sınıf öğretmenliği eğitimi alanlarında uzmanlığı bulunmaktadır. İkinci üye Türkçe öğretimi ve sınıf öğretmenliği eğitimi alanlarında uzman olan Doç. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI'dır. İkinci üye araştırmacıya Türkçe öğretimi konusunda tez süreci boyunca katkı sağlamıştır. Son üye öğrenme-öğretme stratejileri ve eğitim programları ve öğretim alanlarında uzmanlığı olan Doç. Dr. Meral GÜVEN'dir. Üçüncü üye tez süreci boyunca araştırmacıya öğrenme-öğretme stratejileri konusunda katkı sağlamıştır.

2.3. Araştırma Ortamının Hazırlanması

Eylem araştırmalarının amaçlarından biri uygulamada yaşanan aksaklıkların giderilmesi olduğundan bu aksaklıkların giderilmesi amacıyla yapılan tüm çabalar sorunun olduğu ortamda yapılmalıdır. Nitel araştırmacılar; araştırılacak problemin çözümünün kendi doğal şartları ve seyirleri içinde yapılması gerektiğini savunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295). Bu yüzden eylem araştırmaları bizzat problemin olduğu ortamda yapılmalıdır. Burada araştırma ortamının eylem araştırması başlamadan önce belirlenerek uygun hale getirilmesi problemin çözümü için önemlidir. Bu kısımda; araştırma yapılan okul ve araştırmanın yapıldığı ortam betimlenmiştir. Ayrıca araştırmacının araştırma ortamını hazırlamada yapmış olduğu çalışmalara da yer verilmiştir.

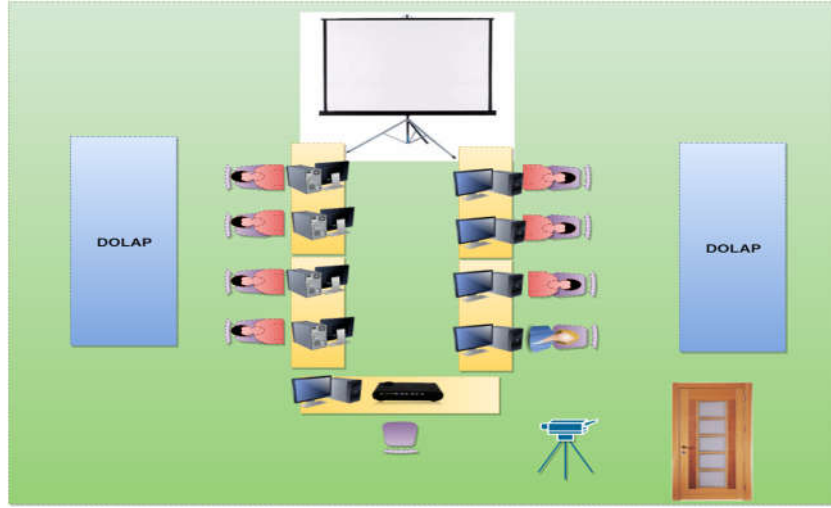
Araştırma 2015-2016 Öğretim Yılı birinci döneminde 28 Eylül 2015 ile 22 Ocak 2016 tarihleri arasında Eskişehir il merkezinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki B İlkokulu'nda 15 hafta süre boyunca yapılmıştır. Okul 07.30-17.30 saatleri sabahçı ve öğleci olmak üzere iki grup halinde eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokuldur. Okulda ayrıca okula bağlı bir anaokulu bulunmaktadır. Okul Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunmaktadır. Öğrenciler okula yürüyerek, kendi ebeveynlerinin araçlarıyla veya servisle gidip gelmektedir.

Okulun büyük bir bahçesi bulunmaktadır. Bahçesinde okulun eski binası, anaokulu binası, köşe tarafında cadde kısmında bir kantini, tek katlı bir hizmetli lojmanı ve okulun yeni yapılan ek binası bulunmaktadır. Okul binası okul kapısından girişte sol tarafta bulunmaktadır. Okul binası üç katlıdır. Giriş katında sol tarafta okul aile birliği odası ve lavabolar, sağ tarafta ise birinci sınıf şubeleri ve özel alt eğitim sınıfı bulunmaktadır. Girişin alt katında, zemin katta öğrenci kantini, konferans salonu bulunmaktadır. Birinci katında müdür, müdür yardımcıları ve memur odası, lavabolar ve ikinci sınıf şubeleri bulunmaktadır. İkinci katta öğretmenler odası, hizmetli odası, öğretmen lavaboları ve üçüncü sınıf şubeleri bulunmaktadır. Üçüncü katta ise Bilişim Teknoloji sınıfı, rehber öğretmen odası, öğrenci lavaboları, Fen Teknoloji Laboratuvarı ve dördüncü sınıf şubeleri bulunmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğrencilerin seçildiği sınıf üçüncü katta bulunan 4/H sınıfıdır. Sınıfın hemen sağ çapraz karşısında bulunan Fen Teknoloji Laboratuvarı içindeki ayrı bir sınıf araştırma ortamı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıf ile Fen Teknoloji Laboratuvarının girişi aynı kapıdan olmaktadır. Bu sınıf okul yöneticileri tarafından tahsis edilmiştir. Araştırmanın yapılacağı saatlerde laboratuvarın rahatlıkla kullanılması ve araştırmanın aksamaması amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenler ile bilgilendirme toplantısı yapılarak buranın kullanımına yönelik planlama yapılmıştır. Bu sayede hem laboratuvarın öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanımı devam etmiş hem de araştırmanın aksamaması sağlanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı sınıf laboratuvar kapısından girince sağ tarafta kalmaktadır. Sınıfın içinde sağ ve sol taraflarda laboratuvar araç-gereçlerinin bulunduğu dolaplar yer almaktadır. Dolapların yanında ayrıca haritaların bulunduğu bir bölüm yer almaktadır. Sınıf içindeki dolapların bir kısmı araştırma araç-gereçleri olan bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi araçların muhafazası için araştırmacıya tahsis edilmiştir. Araştırmacı bu dolapları kullanmıştır. Sınıf içinde öğrenci masa ve sandalyeleri normal zamanda bulunmazken araştırma süreci boyunca bu sınıfa dört adet öğrenci masası, sekiz adet öğrenci sandalyesi, bir adet öğretmen masası ve bir adet de öğretmen sandalyesi konmuştur. Öğrenci masaları ikişerli olarak karşılıklı yerleştirilmiştir. Sınıfın sağ kısmında dört öğrenci sol kısmında da dört öğrenci oturmuştur. Araştırmacı ise sınıfın hemen girişinde sol tarafta oturmuştur. Öğrenci masaları ve araştırmacı masası U şeklinde yerleştirilmiştir.

Araştırmada her öğrenciye bir bilgisayar, bir fare ve bir kulaklık verilmiştir. Projeksiyon cihazı ve bir bilgisayar da araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Dersler projeksiyon cihazı ile sınıfın giriş kapısının tam karşısına yansıtılarak işlenmiştir. Video kamera ise hemen kapının girişine konmuştur. Zaman zaman öğrenciler SCRATCH programında proje hazırlarken bilgisayarlarını yanlarına alıp laboratuvar kısmındaki masaları da kullanmıştır. Ayrıca her hafta okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarının uygulanması da laboratuvar kısmında olmuştur. Laboratuvar kısmında boydan boya uzanan masalar sıralı şekilde yer almaktadır. Ayrıca laboratuvar kısmında bir tahta, bir öğretmen masası ve sandalyesi bulunmaktadır. Araştırma yapılan ortam Şekil 2.4’te gösterilmiştir:



Şekil 2.4. *Araştırma Ortamı*

2.4. Metinlerin Hazırlanması

Metin; bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin yer aldığı yapılardır. Bu yapıda bilgiler tesadüfi olarak değil düzenli bir şekilde bulunmaktadır. Bu düzen bilgilerin peş peşe verilmesinden çok mantıklı bir şekilde sıra ile sağlanmaktadır. Kısacası; metin içinde yer alan kelimeler, cümleler ve paragraflar rastgele değil de belirlenmiş bir düzen içinde sırayla ve dilbilgisi kurallarına uyularak yerleştirilir. Bu şekilde ortaya anlamlı bir yapı çıkmış olur (Güneş, 2014, s. 249).

Metin içinde anlamlı yapı oluşturulmadığı takdirde ise okuduğunu anlama zorlaşır. Okuduğunu anlamanın kolaylaşması açısından metnin yapısının sağlam bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Çünkü Reutzel ve Cooter’e (2008) göre okuduğunu

anlamayı etkileyen etmenlerden biri de metindir. Gunning (2003), Fountas ve Pinnel'e (2006) göre ise metnin türü, yapısı (içeriğinin düzenlenme şekli), dil özellikleri (cümle yapıları, sözcük yapıları ve metin içinde kullanılma sayısı), yazarın üslubu, anlatımın açık bir şekilde yapılması gibi etmenler de okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerdir (Aktaran Cavkaytar, 2009, s. 15).

Yazarlar metni okuyan okuyucuyu etkilemek amacıyla farklı metin türlerini kullanırlar (Akyol, 2007, s. 26). Okuyucunun okuduğunu anlamasını kolaylaştırmak amacıyla da bu metin türleri kullanılmalıdır. Cemiloğlu (1998'den aktaran Karatay, 2014, s. 81) metinlerin yapısında işlenen konu türlerine göre metinleri bilgi verici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak sınıflandırmaktadır.

Bu araştırma kapsamında da metin türlerinden hikâye edici metin ve bilgilendirici metin türü kullanılmıştır. Metinler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Şiir bu araştırmada kullanılmamıştır. Şiirin kullanılmamasının sebebi ise araştırmacının şiir yazma konusunda kendisini yeterli görmemesidir. Ayrıca şiirin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmede araştırmacının sorunlar yaşayabileceğini düşünmesinden dolayı bu araştırmada şiir türü olarak kullanılmamıştır. Bu durumu günlüğünde araştırmacı şu şekilde yansıtmıştır (AG., 30.03.2015):

Metin türü olarak bilgilendirici metin türü, öyküleyici metin türü ve şiir metin türü kullanmayı düşünüyordum. Bu sene yaptığım hikâyeler ile ilgili makale çalışmasında hikâyeleri ben yazmıştım. Bu süreçte tecrübe edindim. Hikâye yazma konusuyla ilgili deneyimim oldu. Zaten hikâye oluşturma ile ilgili birçok okuma da yapmıştım. Fakat şiir yazmayla ilgili ne okuma yaptım ne de bir deneyimim oldu. Bu konuda tereddütlerim vardı. Ayrıca şiir metninin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemede nasıl bir yol izleyeceğimi de bilmiyordum. Bunu hocamızla paylaştım. Ve şiir kullanmama kararı aldım. Şiir kullanmayacaktım araştırmamda.

Şiir kullanmama kararı alındıktan sonra araştırmacı hikâye edici metin ve bilgilendirici metin türü hazırlama çalışmalarına başlamıştır. Bu kısımda metinlerin hazırlanış süreci, metin türleri, metinlerin ilgili olduğu temalar hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Metinlerin hazırlanış sürecinin başında araştırmacı ilk olarak metinlerin nasıl oluşturulması gerektiğine yönelik okumalarını bitirmiştir. Araştırmacı metin oluşturmayla ilgili tüm okumalarını bitirdikten sonra özel bir yayınevine ait hikâye kitabında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerini incelemiştir. Araştırmacı

bu kitapta yer alan metinleri; daha çok hangi tür konuları seçtiği, metin uzunluğunun ne kadar olduğu, metin içinde ana fikrin nasıl verildiği, metinde verilmek istenen bilgilerin sırasının nasıl olduğu gibi konulara göre incelemiştir. Araştırmacı yaptığı okumalarında bu tür konulara yönelik bilgilenmiş olsa da hazırlanmış metinler üzerinde inceleme yapmanın yararlı olacağını düşünmüştür. Bu bakımdan kitapta yer alan metinler bu konular göz önünde bulundurularak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırmacı kitapta yer alan metinlerden ilk on tanesini ayrıntılı olarak inceledikten sonra Milli Eğitim Bakanlığının dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin de on tanesini incelemiştir. Ders kitabında yer alan metinler incelenirken araştırmacı metinlerin kelime, hece ve cümle sayılarının ne olduğu, metin uzunluğunun ne kadar olduğu, olayların sıralamasının nasıl verildiği gibi konulara dikkat etmiştir. Araştırmacı metin hazırlama sürecinde dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri göz önünde bulundurarak araştırmada kullanacağı metinleri hazırlamıştır.

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı incelenmesi sırasında araştırmacının aklına metinlerin ders kitabındaki temalarla ilişkili olması gerektiği fikri gelmiştir (AG., 01.05.2015). Bu şekilde hazırlanan tüm metinlerin ders kitabındaki bir temayla ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Metin hazırlama sürecinde toplamda 15 metin hazırlanmış fakat araştırmada 13 metin kullanılmıştır. Bu metinlerden üçü katılımcı belirleme formu metni, ikisi pilot uygulama metni, altısı ise asıl uygulama metni olarak hazırlanmıştır. Bu metinlere ek olarak iki metinde uygulama sonunda tüm sınıfa uygulanmak amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan metinlerin türü, hangi form için hazırlandığı ve metinlerin ilişkili olduğu temalar Tablo 2.6’da gösterilmiştir:

Tablo 2.6. *Hazırlanan Metinler, Türleri, İlgili Oldukları Temalar, Hangi Form İçin Kullanılacağına İlişkin Bilgiler*

Metin Adı	Metin Türü	İlgili Olduğu Tema	Hangi Form İçin Kullanılacağı
Görgü Kuralları	Bilgilendirici	Birey ve Toplum	Katılımcı Belirleme Formu
Tüketici Hakları	Hikâye Edici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Katılımcı Belirleme Formu
Biriken Para	Hikâye Edici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Katılımcı Belirleme Formu
Geri Dönüşüm	Hikâye Edici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Pilot Uygulama
Devrim Arabaları	Hikâye Edici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Pilot Uygulama
Selim’in Eşyaları	Hikâye Edici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Asıl Uygulama
Çiftçinin Mirası	Hikâye Edici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Asıl Uygulama
Sevda ile Nurgül Teyze	Hikâye Edici	Birey ve Toplum	Asıl Uygulama
Deniz Yıldızı	Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	Asıl Uygulama
Ekmeğin Serüveni	Bilgilendirici	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Asıl Uygulama
Kayısı	Bilgilendirici	Güzel Ülkem Türkiye	Asıl Uygulama
Grip	Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	Uygulama Sonunda Tüm Sınıfa Uygulama
Mikroplarla Bir Gün	Hikâye Edici	Sağlık ve Çevre	Uygulama Sonunda Tüm Sınıfa Uygulama

Araştırmacı metinleri hazırlama aşamasında metinlerin hece, kelime ve cümle uzunluklarının başka bir deyişle metin uzunluğunun ne düzeyde olması gerektiği konusu üzerinde düşünmüştür. Bu aşamadan sonra araştırmacının aklına “Araştırmada kullanılacak metinlerin güçlük düzeyleri ne olmalı?” sorusu takılmıştır. Yapmış olduğu araştırma sonucunda alanyazında metin güçlük düzeylerini hesaplayan formüllerin olduğunu görmüştür. Bu kapsamda araştırmacı alanyazında yapılan farklı çalışmalarda metin güçlük düzeyinin hesaplanmasında birçok formülün kullanıldığına ulaşmıştır. Özellikle Flesch’in formülünü uyarlayan Ateşman’ın (1997) “Okunabilirlik Formülü”nün ise Türkiye’de yapılan birçok çalışmada kullanıldığını görmüştür (Çakmak ve Çil, 2014, s.7; Çoban, 2014; Bezirci ve Yılmaz, 2010, s.5; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007, s. 206; Temur, 2003, s.177). Araştırmacı Ateşman (1997) “Türkçe’de Okunabilirliğin Ölçülmesi” adlı makaleye ulaşmıştır. Bu makalede Flesch’in okunabilirlik formülünün Türkçeye uyarlanması süreci anlatılmaktadır. Bu süreci araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (AG., 30.03.2015):

Metinlerin nasıl oluşturulmasına ilişkin okumalarıma bugün de devam ettim. Okumalarım sırasında Ateşman’ın metinlerin güçlük düzeyini hesaplamaya yarayan okunabilirlik formülüne rastladım. Özellikle katılımcı öğrencilerin seçiminde bunun işe yarayacağını düşündüm. Çünkü katılımcı belirleme formunu orta güçlük düzeyinde hazırlayarak öğretim düzeyi ve bağımsız okuduğunu anlama düzeyindeki öğrencileri sağlıklı bir şekilde ayırmış olacaktım. Ayrıca metinleri yanlışlıkla farklı güçlük düzeylerinde ayarlayıp sonra metinler üzerinden karşılaştırma yaptığımda hata yapacağımı düşündüm. Bu yüzden ben bu formülü kullanmalıyım.

Araştırmacı Ateşman’ın (1997) çalışmasına ulaştıktan sonra kendisinin hazırlamış olduğu metinlerin güçlük düzeylerini ortaya koymak için bu formülü kullanarak metinlerin güçlük düzeylerini hesaplamıştır. Araştırmacı bu formülün araştırmasında kullanılma gerekçesini şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Araştırmacı hazırlanan metinlerin güçlük düzeyine göre çocukların okuduğunu anlama yüzdelerinin nasıl bir değişim gösterdiğini görmek istemiştir.
- ✓ Araştırmacı öğrencilerin farklı güçlük düzeylerindeki metinlerden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak hata yapılabileceğini düşünmüştür. Çünkü metinlerin farklı güçlük düzeylerinde olması durumunda yapılan karşılaştırmanın da hatalı olacağını varsaymıştır. Bu

hataların ortadan kaldırılması için aynı güçlük düzeydeki metinler belirlenerek buna göre karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır.

- ✓ Araştırmada katılımcılar okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinde olan (%0 ile %50 arası) öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu düzeydeki öğrencilerin seçimi için orta güçlük düzeyindeki bir metnin kullanılmasının daha uygun olacağını düşünmüştür. Çünkü endişe düzeyindeki öğrenciler orta güçlük düzeyindeki metinden düşük puan alacağı, okuduğunu anlama düzeyi öğretim düzeyinde olan (orta düzey denebilir) ve bağımsız okuduğunu anlama düzeyinde (iyi düzey denebilir) olan öğrencilerin ise metinden yüksek alacağı varsayılmıştır. Bu sayede endişe düzeyindeki öğrencilerin seçiminin sağlanmış olabileceği düşünülmüştür.

Ateşman'ın (1997) formülü ile araştırmacının hazırlamış olduğu metinlerin hangi güçlük düzeyinde olduğu bulunmaya çalışılmıştır. Ateşman (1997) bu formülü okunabilirlik formülü olarak adlandırmıştır. Ateşman (1997, s. 74) bir metnin güçlüğü; metin içinde yer alan hece, kelime ve cümle sayısına bağlı olduğunu söylemektedir. Bu sayılar arasında yapılan hesaplamalarla metnin güçlük düzeyinin belirlenebileceğinin mümkün olduğunu aktarmaktadır. Bu formül;

$$OS = 198,825 - 40,175X (OSU) - 2,610 X (OCU)$$

Formülde **OS**; okunabilirlik sayısı veya okunabilirlik puanıdır. Formülde verilen sayılar formülde var olan katsayılardır.

OSU; metnin ortalama sözcük uzunluğudur. Metnin ortalama sözcük uzunluğu toplam hece sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilir.

$$\text{Ortalama sözcük uzunluğu (OSU)} = \frac{\text{Toplam hece sayısı}}{\text{toplam sözcük sayısı}}$$

OCU; metnin ortalama cümle uzunluğudur. Metnin ortalama cümle uzunluğu toplam sözcük sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle elde edilir.

$$\text{Ortalama cümle uzunluğu (OCU)} = \frac{\text{Toplam sözcük sayısı}}{\text{toplam cümle sayısı}}$$

Okunabilirlik sayısının elde edilmesiyle metnin güçlük düzeyi ortaya çıkmış olur.

Ateşman'a (1997, s. 74) göre Türkçe metinlerin güçlük düzeyi sınıflandırmaları

Tablo 2.7'de gösterilmiştir

Tablo 2.7. Metin Güçlük Düzeyi ve Okunabilirlik Sayısı

Metin Güçlük Düzeyi Aralığı	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Araştırmacı hazırlamış olduğu metinlerin güçlük düzeylerini $OS = 198,825 - 40,175X$ (OSU) – $2,610 X$ (OCU) formülüne göre hesaplamıştır. Bu aşamada araştırmacı ilk olarak ders kitabındaki temalara bağlı kalarak metinleri kendisi hazırlamıştır. Hazır hale getirilen metinler uzman görüşü almak amacıyla alanda uzman olan kişilere gönderilmiştir. Uzman görüşüne başvuru alan kişiler araştırmacıyla birlikte sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan biri doçent, biri doktora eğitimini tamamlamış, ikisi doktora eğitimine devam eden ve biri de Türkçe öğretimi üzerine halen yüksek lisans eğitimi yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Öğretim elemanı uzmanların görüşü alındıktan sonra dördüncü sınıf okutan iki sınıf öğretmeninden de uygulayıcı görüşü alınmıştır. Görüşler alındıktan sonra metinler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Düzenlemeler yapıldıktan sonra metinlerin güçlük düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan metinlerin farklı güçlük düzeylerinde hazırlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcı belirleme formlarının ikisi orta güçlük düzeyinde, biri zor güçlük düzeyinde, pilot uygulamada kullanılan metinlerin ikisi orta güçlük düzeyinde, asıl uygulamada kullanılan metinler ikişer tane olmak üzere kolay, orta ve zor güçlük düzeyinde hazırlanmıştır. Bunun yanında tüm sınıfa uygulanan metinlerin ikisi de katılımcı belirleme formlarıyla aynı güçlük düzeyinde olması amacıyla orta güçlük düzeyinde hazırlanmıştır. Bu metinlerin güçlük düzeyleri Tablo 2.8’de verilmiştir:

Tablo 2.8. Hazırlanan Metinler ve Güçlük Düzeyleri

Metin Adı	Güçlük Düzeyi
Görgü Kuralları	Orta
Tüketici Hakları	Orta
Biriken Para	Orta
Geri Dönüşüm	Orta
Devrim Arabaları	Orta
Selim’in Eşyaları	Kolay
Çiftçinin Mirası	Orta
Sevda ile Nurgül Teyze	Zor
Deniz Yıldızı	Orta
Ekmeğin Serüveni	Kolay
Kayısı	Zor
Grip	Orta
Mikroplarla Bir Gün	Orta

Uzman görüşü alınıp, gerekli düzenlemeler yapıldıktan ve metinlerin güçlük düzeyleri belirlendikten sonra araştırmacı metinlere yönelik dördüncü sınıf öğrencilerinin

de görüşlerinin alınması gerektiğini düşünmüştür. Bu amaçla araştırmacı tekrar araştırmalara başlamıştır. Metinlere yönelik öğrenci görüşünün nasıl alınabileceğine ilişkin araştırma yapmış ve Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2012) “Okunabilir Bir Kitap Nasıl Seçilir?” adlı çalışmasına rastlamıştır. Bu çalışmayı yapan araştırmacıların *Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği*'ni geliştirdikleri görülmüştür. Bu rubriği hazırlayan araştırmacılar metnin değerlendirilmesinde de bu rubriğin kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle hazırlanan metinlere yönelik bu rubrik aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinden görüş almaya karar verilmiştir. Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği EK-5'te gösterilmiştir. Rubriği kullanma kararı alınmasına ilişkin araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (AG., 30.03.2015):

Metinleri güçlük düzeylerine göre ayarladım. Uzman görüşü ve sınıf öğretmeni görüşü aldım ama öğrenciler metni nasıl buluyor diye düşünmekten kendimi alamıyorum. Bu konuyu araştırmam gerektiğini düşündüm. Yaptığım araştırmada metin değerlendirme rubriğine rastladım. Bu rubrik; Türkçeye uyarlanmış ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde çalışması yapılmış bir rubrikti. Bunu çokta güzel kullanabiliyordum. Bu sayede öğrenci görüşü de almış olacaktım.

Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği'nin Ateşman'ın (1997) metin güçlüğüne belirleme formülüne alternatif olarak üretilmiş bir rubrik olduğu söylenebilmektedir. Çünkü Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) göre birçok araştırma sonuçlarına göre metnin güçlüğüne belirlenmesi aşamasında sadece metnin kendisinin dikkate alınmaması gerekmektedir. Metnin değerlendirilmesi sürecinde metnin kendisinin yanında metnin vermiş olduğu mesajın ve okuyucunun metne karşı ortaya koyduğu tutumun da göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Bu ise metin güçlüğüne sadece formüller ile belirlenmesinde yetersiz kalabileceği görüşünün ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Metin güçlüğüne belirlemede rubrik aracılığıyla okuyucu ilgisi ve motivasyonu, metnin sayfa, kelime ve cümle sayısı, metnin akıcılığı ve anlaşılabilirliği gibi okuyucu ve metinle ilgili birçok etken göz önünde bulundurulmuş olmaktadır (Akyol vd., 2014, s. 5). Rubrikle ilgili gerekli detaylar “Veri Toplama Araçları” başlığı altında açıklanmıştır.

Araştırmacı, metinlere yönelik uzman görüşü aldıktan sonra metinlerin güçlük düzeylerini ayarlamıştır. Araştırmacı bu aşamadan sonra araştırma yapılan okula gidip her metne yönelik dördüncü sınıf 10 öğrenciden rubrik aracılığıyla görüş almıştır. Öğrenciler tarafından rubrik aracılığıyla metinler değerlendirilmiş ve metnin

okunabilirliğine ilişkin bir puanlama yapılmıştır. Metinlerin değerlendirilmesine yönelik yapılan puanlama Tablo 2.9’da gösterilmiştir:

Tablo 2.9. *Metinlerin Değerlendirilmesine Yönelik Öğrencilerin Verdikleri Puanlar*

Metin Adı	14 ve altı (Uygun değil)	15 – 21 arası (Okumada zorlanılabilir)	22 ve üzeri (Uygun)
	Kişi Sayısı	Kişi Sayısı	Kişi Sayısı
Mikroplarla Bir Gün	0	0	10
Çiftçinin Mirası	0	0	10
Selim’in Eşyaları	0	1	9
Sevda ile Nurgül Teyze	0	2	8
Grip	0	4	6
Deniz Yıldızı	0	3	7
Kayısı	0	0	10
Ekmeğin Serüveni	0	1	9
Görgü Kuralları	0	3	7
Tüketici Hakları	0	2	8
Biriken Para	0	0	10

Tablo 2.9’da görüldüğü üzere *Mikroplarla Bir Gün*, *Çiftçinin Mirası*, *Kayısı* ve *Biriken Para* adlı metinlere yönelik öğrencilerin tamamının 22 ve üzeri puan verdiği görülmüştür. *Selim’in Eşyaları* adlı metinde dokuz öğrencinin 22 ve üzeri, bir öğrencinin ise 21 puan verdiği görülmüştür. 21 puan veren öğrenciye, kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiş ve her üç faktöre de üç tam puan vermediği görülmüştür.

Sevda ile Nurgül Teyze adlı metinde sekiz öğrenci 22 ve üzeri, iki öğrenci ise 20 ve 21 puan vermiştir. Bu iki öğrenciye kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiştir. 20 puan veren öğrencinin her üç faktöre de üç tam puan verdiği fakat 21 puan veren öğrencinin her üç faktöre de üç tam puan vermediği görülmüştür. *Grip* adlı metinde altı öğrenci 22 ve üzeri; dört öğrenci ise 15, 17, 18 ve 21 puan vermiştir. Bu öğrencilere kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiş fakat hiçbirinin de bu faktörlerin hiçbirine üç tam puan vermediği görülmüştür. *Deniz Yıldızı* adlı metinde yedi öğrenci 22 ve üzeri üç öğrenci ise 17, 17 ve 20 puan vermiştir. Bu öğrencilere kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiş fakat hiçbirinin de bu faktörlere üç tam puan vermediği görülmüştür. *Ekmeğin Serüveni* adlı metinde dokuz öğrenci 22 ve üzeri bir öğrenci ise 20 puan vermiştir. 20 puan veren öğrenciye kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiş ve öğrencinin bu üç faktöre de üç tam puan verdiği görülmüştür. *Görgü Kuralları* adlı metinde yedi öğrenci 22 ve üzeri üç öğrenci ise 17, 18 ve 20 puan vermiştir. Bu öğrencilere kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiş fakat hiçbirinin de bu

faktörlere üç tam puan vermediği görülmüştür. *Tüketici Hakları* adlı metinde sekiz öğrenci 22 ve üzeri iki öğrenci ise 20 ve 21 puanlarını vermiştir. Bu öğrencilere kendisi için önemli üç faktör belirlemesi söylenmiş fakat hiçbirinin de bu faktörlere üç tam puan vermediği görülmüştür.

Araştırmacı yapmış olduğu bu inceleme sonucunda hiçbir öğrencinin herhangi bir metin için 14 ve altı puan vermediği sonucuna ulaşmıştır. Metinlere öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğrudan 22 ve üzeri puan verdiği başka bir deyişle metinlerin kendisi için uygun olduğuna dair görüş belirtmiştir. Metinlere 15-21 arası puan veren öğrenciler arasında üç önemli faktör belirlemesi gerektiği söylendiğinde bazı öğrencilerin kendisi için önemli üç faktöre üç puan verdiği durumlarda olduğu görülmüştür. Rubriğe göre metne 15-21 arası puan verilmesi durumunda metin uygun olabilir fakat okumakta zorlanılabilir görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu metinlere de 15-21 puan arası puan veren öğrencilerin olduğu fakat bu öğrencilere göre de metnin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamalardan sonra metinlerin hazırlanması çalışmaları bitmiştir. Hazırlanan metinler uygulamada kullanılabilir hale gelmiştir. Bu çalışmalardan sonra araştırmacı metinlerin SCRATCH programında hazırlanması çalışmalarına geçmiştir.

2.5. SCRATCH Programında Metinlerin Hazırlanması

Araştırmacı metinlerin oluşturulması çalışmalarından sonra bu metinlerin SCRATCH programında hazırlanması çalışmalarına başlamıştır. Araştırmacı uygulamada katılımcı öğrencilere metinleri kendisinin hazırlamış olduğu SCRATCH projeleri ile vermiştir. Bu projelerde metinler seslendirilmiş, okumaları için yazılı ve metni zihinlerinde canlandırmaları için görsellerle birlikte verilmiştir. Öğrenciler derslerin başında metinleri SCRATCH programı üzerinden hem sesli olarak dinleme hem de yazılı olarak okuma fırsatı bulmuşlardır. Bunun yanında ekranda yer alan metne ait görsellere bakarak zihinlerinde metni canlandırma fırsatı bulmuşlardır. Bu sayede metinleri öğrenciler hem dinleyebilmekte hem okuyabilmekte hem de görseller aracılığıyla zihinlerinde canlandırabilmektedir.

Araştırmacı metinlerin SCRATCH programında hazırlanması kararını Tez İzleme Komitesinde komite üyeleri ile birlikte almıştır. Bu süreci araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Uygulama aşamasında ben metinleri öğrencilere önce kâğıtta verdikten sonra metni okutup sonra programı kullanarak okuduğunu anlama etkinlikleri yaptırmayı planlamıştım. Araştırma önerisinin sunumu sırasında tez izleme komitesi üyeleri programın, etkinliklerin her aşamasında kullanılmasının daha iyi ve uygun olacağını söylediler. Bu sayede program, etkinliklerin merkezinde yer alacak ve tüm okuduğunu anlama uygulamaları program üzerinden yapılacaktı. Bu fikir aklıma çok yatmıştı. Bu toplantıda metinlerin SCRATCH programı üzerinden verilmesi kararı alınmıştı (Tez Önerisi Sunumu, 17.12.2015).

Araştırmacı metinleri SCRATCH programı üzerinde hazırlarken; SCRATCH programından, Microsoft Office ve Paint programlarından da yararlanmıştı. Araştırmacı metinleri SCRATCH programında hazır hale getirme çalışmalarının ilk aşamasında metinleri bölümlere ayırmıştır. Her bir bölümü bir SCRATCH ekranında vermeyi planlamıştır. SCRATCH ekranlarında metnin yazılı hali yanında metnin o bölümüyle ilgili görsellere de yer verilmiştir. Metinlere ait görsellerin hazırlanmasında SCRATCH programından yararlanılmıştır. Görseller SCRATCH programının kendi kütüphanesinde hazır olarak bulunduğu gibi, program üzerinden de çizilebilmekte veya hazır görseller program üzerinde değiştirilerek kullanılabilir. Araştırmacı kimi zaman gerektiği yerde programın kendi kütüphanesindeki görsellerden faydalanmış kimi zaman görselleri program aracılığıyla kendisi çizmiş kimi zaman da ulaşabildiği hazır görselleri değiştirerek kullanmıştır.

Araştırmacı, metinlere ait ekranları hazırladıktan sonra geçerlik komitesinde bulunan Arş. Gör. Mediha GÜNER'den metinleri seslendirmesini istemiştir. Metinlere ait ekranlar üzerinde yer alan yazıların bu sayede hem okunması hem de dinlenmesi sağlanmıştır. Bu ekranların geçişleri belirli aralıklarla kendiliğinden gerçekleşmektedir. Bu durum programın özelliklerinden biridir. Program üzerinde araştırmacı bu şekilde metinleri sesli hikâye haline getirmiştir. Tüm uygulama süreci boyunca bütün metinler bu şekilde program üzerinden seslendirilerek, yazılı olarak ve görsellerle birlikte öğrencilere verilmiştir. Program üzerinde hazırlanan metinlerden biri olan Denizyıldızı adlı metne ait ekran görüntülerinden iki tanesi Görsel 2.1 ve Görsel 2.2'de verilmiştir. Tüm metne ait ekranlar ise EK-6'da verilmiştir.



Görsel 2.1. *Denizyıldızı Metnine Ait Hikâye Oluşturma Projesi Ekran Görüntüsü*



Görsel 2.2. *Denizyıldızı Metnine Ait Hikâye Oluşturma Projesi Ekran Görüntüsü*

2.6. SCRATCH Programı Öğretimi Ders Planlarının Hazırlanması

SCRATCH programı üzerinde metinler hazırlandıktan sonra araştırmacı, SCRATCH programını öğrencilere nasıl öğretebileceği konusu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu aşamada araştırmacı SCRATCH programının öğrenilmesine yönelik olarak internet üzerinden ulaştığı programın kullanımına yönelik olarak hazırlanmış 100'e yakın konu anlatım videolarını izlemiştir. Ayrıca araştırmacı, SCRATCH programının kullanımına yönelik olarak hazırlanmış *SCRATCH ile Programlamayı Öğreniyorum* adlı kitabı edinmiş, bu kitabı dikkatlice okumuş ve incelemiştir. Bunun yanında SCRATCH

programının kendi sitesinde yer alan ve hazır olarak bulunan projeleri de gözden geçirmiştir. Araştırmacı, özellikle araştırma konusuyla ilgili yapılacak projelere benzer projeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmacı bu şekilde programı bağımsız olarak kullanabilme düzeyine gelmiştir.

Araştırmacı, bu aşamadan sonra “Programı öğrencilere nasıl öğretebilirim?” sorusuna yönelmiştir. Bu aşamada araştırmacı, programın öğretilmesine yönelik ders planları hazırlamıştır. Ders planları dört kısma ayrılmıştır. Bu kısımlar ders planında dört kazanım olarak gösterilmiştir. Bu kazanımların altında alt kazanımlar yer almaktadır. Ders planı EK-7’de gösterilmiştir.

2.7. Türkçe Ders Planlarının Hazırlanması

Araştırmacı, SCRATCH programı öğretimi ders planlarını hazırladıktan sonra uygulama sırasında kullanacağı okuduğunu anlama uygulamalarına yönelik ders planlarını hazırlama aşamasına geçmiştir. Bu aşamada SCRATCH programı üzerinden hazırlanmış olduğu metinlerin öğrencilere sunulmasından önce, sunulması sırasında ve sunulmasından sonra yapılacak projeler düşünülmüş ve ders planları buna göre hazırlanmıştır.

Ders planları ilkokul 4. sınıf Türkçe ders planları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Türkçe ders planlarında yer alan hazırlık, anlama, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme kısımlarında SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerinin nasıl yer alması gerektiği düşünülmüş ve buna göre ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlık aşamasında; araştırmacının, başka bir deyişle öğretmenin, yapmış olduğu SCRATCH programında metinlerin hazırlanması, seslendirilmesi, anahtar kavram projelerinin hazırlanması, araştırma ortamının hazırlanması, metnin başlığına ve metne ait görsellere bakılarak metin içeriğinin tahmin ettirilmesi, okuma öncesi etkinliklerinin planlanması gibi kısımların planlanması ve öğrencilerin yapacağı hazırlıkların neler olacağını planlanması yapılmıştır. Ders planının anlama aşamasında metnin dinlenmesi, okunması, metnin incelenmesi, metnin anlaşılabilir kısımlarının animasyon projesi haline getirilmesi, soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinin hazırlanması gibi okuma sırası etkinliklerinin planlanması yapılmıştır. Ders planının kendini ifade etme aşamasında ise öğrencilerin SCRATCH programı üzerinde hazırlayacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve kendi hikâyelerini oluşturma projelerinin sesli yapılmasını sağlayarak öğrencilerin

konuşma becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ders planının ölçme ve değerlendirme kısmında ise öğrencilerin haftalık olarak işledikleri metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarının uygulanması planlanmıştır. SCRATCH programı öğretimi ders planı örneği EK-8’de verilmiştir.

2.8. Veri Toplama Araçları

Veri; araştırmacı tarafından toplanmış veya kayıt altına alınmış bilgi, gözlem veya durumlara denmektedir. Eylem araştırmalarında öne çıkan kavram sistematik kavramdır. Eylem araştırmalarının sistematik olması sebebiyle araştırmacı hangi verileri, ne zaman, nasıl ve hangi sıklıkta toplayacağını belirlemelidir (Johnson, 2014, s. 79). Bu bakımdan eylem araştırmalarında verilerin sistematik olarak toplanması sağlanmalıdır.

Eylem araştırmalarında verilerin toplanması süreci tamamen araştırmacının kendi seçimidir. Ek olarak araştırmacının diğer katılımcıları ve araştırma problemleri de hangi verinin toplanacağını belirleyebilmektedir. Eylem araştırmalarında kimi zaman görüşme yoluyla, kimi zaman gözlem yoluyla kimi zamanda doküman yoluyla veri toplanabilmektedir. Araştırmacılar bulgularını güçlendirmek, analizlerini ve anlayışlarını zenginleştirmek için veri çeşitlemesine (triangulation) gidebilmektedir (Berg, 2001, s. 4). Bu araştırma kapsamında da bulguların güçlendirilmesi, araştırmacının geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tek bir veri toplama aracı kullanılması yerine çoklu veri toplama araçlarının kullanılması tercih edilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları ve hangi tür veri toplamak amacıyla kullanıldığı Tablo 2.10’da gösterilmiştir:

Tablo 2.10. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları

Araştırmacı	Öğrenciler	Öğretmen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gözlem Notları (Nitel) ➤ Araştırmacı Günlüğü (Nitel) ➤ Kamera Kayıtları (Nitel) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yanlış Analizi Envanteri (Nicel) ➤ Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği (Nicel) ➤ Katılımcı Belirleme Formları (Nicel) ➤ Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları (Nicel) ➤ Tüm sınıfa uygulanan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları (Nicel) ➤ Öğrenci Günlüğü (Nitel) ➤ Ders işleme sürecinde çekilen video kayıtları (Nitel) ➤ Öğrenci bilgisayar ekranına ait video kayıtları (Nitel) ➤ Öğrenci Görüşme Formu (Nitel) ➤ SCRATCH programı projeleri (Nitel) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğretmen Görüşme Formu (Nitel)

Okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin SCRATCH programı kullanılarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada veri çeşitlemesi yapılarak nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. Araştırmada nicel veri toplamak için *Yanlış Analizi Envanteri*, *Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği*, *Katılımcı Belirleme Formları*, *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* ve *Tüm Sınıfa Uygulanan Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* kullanılmıştır. Nitel veriler için araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem notları, derslerin kaydedildiği videolar, öğrenci bilgisayar ekranına ait video kayıtları, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, SCRATCH programında hazırlanan öğrenci projeleri kullanılmıştır.

2.8.1. Nicel Veri Toplama Araçları

2.8.1.1. Yanlış analizi envanteri

Yanlış Analizi Envanteri Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) Akyol (2006a, s. 233) tarafından uyarlanmış bir envanter olup, bir metni okuyan kişinin bireysel olarak okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amaçlı kullanılmaktadır. Bu envanter, sesli okuma anında yapılan okuma hatalarıyla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi) ve sessiz olarak metnin okunmasından sonra metin ile ilgili sorulan sorularla, okuyucunun okuduğunu anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Bu envanter standartlaştırılmış bir test değildir. Envantere göre serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuma düzeyi bulunmaktadır (Akyol, 2013, s. 98).

Serbest düzey; öğrencinin çevresindeki herhangi birinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. Bu düzeydeki öğrenciler şu özelliklere sahiptir (Akyol, 2006a, s. 106):

- Ritmik ve uygun bir sesle okur.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Uygun okuma vaziyeti (oturuş, kitap-göz mesafesi, vb.) alarak okur.
- Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlıdır.
- Sorulara verilen cevaplar uygun ve yeterlidir.
- Dudak hareketleri yoktur.
- Parmakla takip yoktur.
- Kafayı sallama yoktur.

- Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur.

Öğretim düzeyi; öğrencinin çevresindeki herhangi bir kişinin yardımıyla kendisinden beklenen şekilde okuduğunu anlamasını ifade eder. Bu düzeydeki öğrencilerin özellikleri genel olarak serbest düzeydeki öğrencilerin özellikleri ile aynıdır. Bu düzeydeki öğrenciler öğretim ile serbest düzeye ulaşacaktır (Akyol, 2006a, s. 106).

Endişe düzeyi; öğrencinin okuduğu metnin çok az kısmını anladığı ve/veya çok fazla sayıda okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder. Bu düzeydeki öğrencilerin özellikleri ise şöyledir (Akyol, 2006a, s. 106):

- Anormal derecede gürültülü veya yumuşak sesle okurlar.
- Kelime kelime okurlar.
- Vurgulama yetersizlikleri vardır.
- Noktalama işaretlerine pek dikkat etmezler.
- Parmakla takip ederler.
- Dudakları hareket ettirirler ve kafa sallarlar.
- Hece hece okurlar.
- Sık sık öğretmenden yardım isterler.
- Okunan metne ilgisizdirler.
- Yorgunluk belirtileri sergilerler, esnerler.
- Okumaya devam etmede isteksizdirler.

Envanter; ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeği olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. **Ortam ölçeği;** okuyucunun okumuş olduğu sözcükleri, tekrar okuması, kelime, hece, ses atlaması, eklemesi, sözcüğü bölerek okuması gibi durumlarda kullanılır ve ölçekte puanlama 0-5 arasındadır. **Seslendirme ölçeği** kapsamındaki puanlar ise okuyucunun okuduğu metinde yer alan kelimelerdeki harf sayısı ile orantılı olarak 0-n arasında yer almaktadır. Kelimelerde yer alan harflerin doğru söylenmesine bağlı olarak okuyucu puan alır. **Soru ölçeği** ise okuyucunun okumuş olduğu metinlerle ilgili sorulara vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme iki farklı anlama düzeyine göre yapılır. Bu düzeylerden birincisi basit anlama düzeyi, ikincisi ise derinlemesine anlama düzeyidir. Basit anlama, soruların cevaplarının metinde aynen yer aldığını ifade eder ve bu düzey tanıma ve hatırlama ile ilgilidir. Derinlemesine anlama ise, soruların cevapları çıkarım ve yoruma dayalı olmaktadır (Kurtde- Fidan ve Akyol, 2011, s. 20).

Soru ölçeğine göre **basit anlama soruları** (tanıma hatırlama soruları) için:

- Tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan (tam olarak hatırlama)
- Yarı cevaplanan sorular için “1” puan (kısmen doğru hatırlama)
- Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan (doğru olarak hatırlayamama) verilmektedir.

Soru ölçeğine göre **derinlemesine anlama soruları** (çıkarım ve yoruma dayalı) için:

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3” puan
- Biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan
- Yarı cevap verenler için “1” puan
- Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan verilmektedir (Akyol, 2013, s. 100).

Örneğin; okunan bir metin ile ilgili anlamaya dönük beş soru sorulmuş olsun. Beş sorudan ikisi basit anlama düzeyini, üç tanesi ise derinlemesine anlamayı ölçen sorulardan meydana gelsin. Basit anlama soruları ile ilgili maksimum puan $2 \times 2 = 4$ 'tür. Derinlemesine anlamayı ölçen üç soru için maksimum puan $3 \times 3 = 9$ 'dur. Bu durumda alınması gereken toplam puan 13 olur. Okuyucu basit anlama ile ilgili sorulara tam cevap vermiş olsun ve aldığı puan 4 olur. Derinlemesine anlamayı ölçen üç sorudan sırasıyla 1, 2, 3 puanı olan bir öğrenci toplamda 10 puan almış olacaktır. Bundan sonra öğrencilerin almış olduğu puan ile anlama yüzdeleri hesaplanır. Öğrencilerin anlama yüzdeleri doğru cevaptan alınan toplam puanın maksimum alınacak olan toplam puana bölünerek yüz ile çarpılması sonucunda elde edilmektedir. Buna göre anlama yüzdesi aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır;

Anlama Yüzdesi = $\frac{\text{Doğru cevaptan alınan puan}}{\text{Toplam alınacak maksimum puan}} \times 100$

Ekwall ve Shanker'a (1988) göre yanlış analizi envanterinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi yüzdesini belirlerken aşağıdaki Tablo 2.11 ve Tablo 2.12 kullanılmaktadır. Bu tablolarda kelime tanıma yüzdesi ile anlama düzeyi yüzdesi birlikte ele alınmıştır. Bu tablolar aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlamada hangi okuma düzeyinde olduğu (endişe düzeyi, öğretim düzeyi ve serbest okuma düzeyi) belirlenmektedir. Ayrıca uygulama sırasında öğrencilere verilen metinleri öğrencilerin

sessiz okuma yaparak okumaları istendiğinden sessiz okumada anlam belirleme aşamasında tabloda yer alan kelime tanıma yüzdesi daima %100 olarak alınacaktır. Bunun nedeni ise öğrencilerin sessiz okuma sırasında hangi kelimeyi tanıyıp tanıyamadığını belirlemenin imkânsız oluşudur (Akyol, 2013, s. 103).

Kısacası aşağıdaki tablolara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiş ve burada okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla kelime tanıma yüzdesi %100 olan satıra bakılmıştır. Tablo 2.11 ve Tablo 2.12 aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2.11. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

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

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

Tablo 2.12. Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu

	ANLAMA YÜZDESİ										
		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
KELİME TANIMA YÜZDESİ	%100	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	%99	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	%98	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	%97	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	%96	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	%95	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	%94	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	%93	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	%92	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
	%91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.
E: Endişe Düzeyi Öğrt.: Öğretim Düzeyi Serbest: Serbest Okuma Düzeyi											

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

Tablolar incelenecek olursa anlama düzeyi yüzdelerine göre şöyle bir sınıflama ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflamada (Coşkun, 2010, s. 84);

- %0-50 arası olan öğrenciler Endişe düzeyinde,
- %51-90 arası olan öğrenciler Öğretim düzeyinde,
- %91-100 arası olan öğrencilerin ise Serbest Okuma düzeyinde yer aldığı görülebilmektedir

Yukarıdaki örneğe geri dönecek olursak maksimum toplam 13 puanlık bir soru formunda 10 puan alan bir öğrencinin Anlama Yüzdesi= $10/13 \times 100 = \%77$ civarında çıkacaktır. Bu sonuç öğrencinin öğretim düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki Şekil 2.5’te anlama düzeyleri ve verilecek olan puanlama tablosu yer almaktadır. Bu tabloya göre öğrencilere okutulan metinlerle ilgili sorular sorulmuş ve puanlama yapılmıştır. Bu puanlamaya göre öğrencinin hangi anlama düzeyinde olduğu aldığı puana göre belirlenmiştir.

Anlama Düzeyi	Sorular	Cevap Yok/Yanlış			
		Kısmen	Basit Anlama İçin: Doğru	Derin Anlama İçin: Kabul Edilebilir	Doğru
Basit Anlama Düzey 1 Soruları	Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	0	1	2	-
	Metnin kahramanları kimlerdir?	0	1	2	-
	Metindeki olay nerede gerçekleşmektedir?	0	1	2	-
	Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?	0	1	2	-
	Metindeki olay neden öyle olmuştur?	0	1	2	-
	Metindeki olaylar sırasıyla nasıl gerçekleşmiş?	0	1	2	-
	Metinle ilgili detay soru? (1)	0	1	2	-
	Metinle ilgili diğer detay soru? (2)	0	1	2	-
Derin Anlama Düzey 2 Soruları	Okuduğunuz metni özetler misiniz?	0	1	2	3
	Okuduğunuz metnin konusu nedir?	0	1	2	3
	Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?	0	1	2	3
	Metni siz yazsaydınız nasıl bir başlık yapardınız?	0	1	2	3
	Siz kahramanın yerinde olsaydınız problemi nasıl çözerdiniz?	0	1	2	3
	Benzer bir problemi siz, bir arkadaşınız veya bir yakınınız yaşadığı mı, oradaki problem nasıl çözüldü?	0	1	2	3
	Sizden konusu buna benzer bir metin yazmanız istenseydi neler yazardınız?	0	1	2	3
Derin Anlama Düzey 3 Soruları	Konusu buna benzeyen metin, film, olay vb. okudunuz/izlediniz/yaşadınız mı?	0	1	2	3

Şekil 2.5. Anlama Düzeyleri ve Okuma Sonrası Sorular ve Alınabilecek Puanlar

Kaynak: Coşkun, 2010, s. 226.

Yapılan bu eylem araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde okuduğunu anlama testleri kullanılması yerine *Yanlış Analizi Envanteri* kullanılmıştır. Öğrencilere metin verilmiş ve metinden hemen sonra cevaplamaları için

metin ile ilgili 10 açık uçlu soru sorulmuştur. Envantere göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar puanlanmış ve okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmacı okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesinde test tekniğinin kullanılmasının da ölçme yollarından birisi olduğunu düşünmüştür. Fakat araştırmacı yapmış olduğu araştırmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ölçülmesinde test tekniğinin kullanılmasının bazı sorunlar oluşturacağı düşüncesini savunan çalışmalara rastlamıştır (Akyol, 2013, s. 100; Başaran, 2013a, s. 107; Üstüner ve Şengül, 2004, s. 197). Testlerde okuduğunu anlamaya yönelik olarak sorulan sorulara öğrenciler ya doğru cevap verecek veya yanlış cevap verecektir. Bu ise anlamının ya tam olarak gerçekleştiğini veya hiçbir şekilde anlamının gerçekleşmediğini gösterecektir. Araştırmacı bu noktada bir metni okuyan bir öğrencinin metinden hiçbir şey anlamasının imkansız olacağını düşünmüştür. Bu noktadan hareketle araştırmacı çalışmasında *Yanlış Analizi Envanteri* kullanma kararı almıştır (AG., 09.02.2015).

Envantere göre öğrencilerin formlarına metinle ilgili sorulan açık uçlu sorulardan basit anlamayı ölçen (5N 1K soru türleri gibi) sorulara öğrenci tam cevap verirse iki puan yarım cevap verirse bir puan verilmiştir. Bu envanter aracılığıyla öğrencinin sorulara yarım cevap vermesi durumu bile göz önünde bulundurulmuştur. Orta düzeyde cevap kavramı test sorularında geçerli olmamasına rağmen envanter ile geçerli olacağı ve bu şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha sağlıklı yollarla ölçüleceği düşünülmektedir (Akyol, 2013, s. 100).

2.8.1.2. Okunabilirliği değerlendirme rubriği

Araştırmacı tarafından metinlerin yazılması, uzman görüşünün alınması ve güçlük düzeylerinin belirlenmesinden sonra metne yönelik öğrenci görüşlerinin alınmasını sağlamak amacıyla Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2012) geliştirmiş olduğu *Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği* kullanılmıştır. Bu rubrik aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin kendilerine göre uygun olup olmadığı saptanmıştır.

Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği; bir kitabın okunabilirliğine yönelik dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin anne ve babalarının görüşlerini almak amacıyla geliştirilmiştir. Rubriği geliştiren araştırmacıların rubriğin sadece kitabın okunabilirliğine yönelik görüşlerin alınması için değil metinlerin okunabilirliğine yönelik görüşlerin alınması için de kullanılabileceğini belirtmesi üzerine

araştırmada metinlere yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla bu rubrik kullanılmıştır.

Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği; 9 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; ilgi/motivasyon, ön bilgi, sayfa sayısı, kelime, akıcılık, cümle yapısı, imla kullanımı, anlaşılabilirlik ve sunum faktörlerinden oluşmaktadır. Okuyucu okumuş olduğu kitap veya metne ilişkin her bir faktöre 1 ile 3 arasında puan vermektedir. Tüm faktörlere verilen puanlar toplandıktan sonra verilen toplam puan okunan kitap veya metne ilişkin okuyucunun görüşüne yönelik bilgi vermektedir. Bu şekilde yapılan puanlamada metne yönelik verilen en düşük puan 9, en yüksek puan ise 27 olmaktadır.

Rubrikten toplam puana göre üç tür sonuç elde edilmektedir. Bunlar; kitap veya metnin okuyucuya uygun olduğu, uygun olmadığı veya uygun fakat okumada zorlanacağı sonuçları ortaya çıkmaktadır. Rubrikten alınan toplam puan 22 ve üzeri çıkarsa başka bir deyişle toplam puan 22-27 arasında ise kitap veya metnin, okuyucu için uygun olduğu söylenebilmektedir. Rubrikten alınan toplam puan 15-21 arasında ise okuyucuya kendisi için en önemli 3 faktör sorulur. Eğer bu üç faktöre okuyucu 3 tam puan vermiş ise kitap veya metnin okuyucu için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Üç faktöre verilen puanlardan herhangi biri 1 veya 2 olması durumunda ise kitap veya metnin okuyucu için uygun olduğu ama okumada zorlanacağı anlamına gelmektedir. Rubrikten alınan toplam puan 14 ve altı ise kitap veya metnin okuyucuya uygun olmadığı anlamına gelmektedir. *Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği* metinlere yönelik olarak kitap kelimesinin yerine metin kelimesi yazılarak tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenerek kullanılan okunabilirliği değerlendirme rubriği EK-5’te gösterilmiştir.

2.8.1.3. Katılımcı belirleme formları

Katılımcı belirleme formları; araştırmanın yapıldığı okulun ve araştırma katılımcılarının belirlenmesi aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen formlardır. Bu formlar iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, bir metin yer almaktadır. İkinci kısımda ise metinle ilgili 10 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorulardan ilk altısı basit anlamayı ölçen, cevabı metin içinde net olarak bulunan sorulardır. Bu sorular 5N 1K türü sorulardır. Son dört tanesi ise derinlemesine anlamayı ölçen sorulardır. Bu sorular ise daha çok özetleme, ana fikir bulma, metnin konusunu bulma, metni günlük yaşamla ilişkilendirmeyi gerektiren sorulardır. Bu sorular hakkında ayrıntılı bilgilendirme *Yanlış Analizi Envanteri* başlığı altında yer alan Tablo 2.11’de anlama düzeyleri ve düzeylere

göre puanlama tablosunda yapılmıştır. Bu tabloda soru türleri ve puanlamaları verilmiştir. Bir öğrencinin bu formlardan alacağı basit anlamaya yönelik sorular için $6 \times 2 = 12$, derinlemesine anlamaya dayalı sorular için ise $4 \times 3 = 12$ olmak üzere toplam puan 24 puandır.

Basit anlamaya dayalı sorulardan 0, 1 ve 2 puanları alınırken, derinlemesine anlamaya dayalı ölçme yapan sorulardan 0, 1, 2 ve 3 puanları alınmaktadır. Her iki soru türünden maksimum 12 puan alınmaktadır. Bunun gerekçesi sorulardan alınacak toplam puan eşit olduğu zaman geçerli bir ölçme yapılabileceği düşüncesidir. Çünkü basit anlamayı ölçen sorulardan alınan puan en fazla iki, derinlemesine anlamayı ölçen sorulardan en fazla 3 puan alınabilmektedir. Soru sayıları eşit olduğu takdirde geçerli bir okuduğunu anlama yüzdeliği çıkartılamayacağı düşünülmüştür. Bu bakımdan soruların sayısını eşitlemek yerine toplam alınabilecek puanların eşitlenmesi sağlanmıştır. Bu süreci araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (AG., 31.08.2015):

... formların oluşturulmasında sorulacak açık uçlu soruların dağılımını düşündüm. Soru sayıları mı eşit olmalı yoksa toplam puanları mı eşit olmalı? Bunu bölümümüzdeki istatistik alanında uzman olan hocamıza danıştım. Hocamız toplam puanların eşit olması gerektiği düşüncesini paylaştı. Düşündüğümde bu düşünce doğrudu aslında. O zaman ben de toplam puanlar eşit olacak şekilde soru sayılarını ayarlamalıyım.

Bunların yanında araştırmacı soru dağılımında toplam puanların eşit olmasının gerekçesiyle ilgili günlüğüne şunları yazmıştır (AG., 31.08.2015):

Araştırmada benim seçeceğim katılımcı öğrenciler okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerdi. Basit anlamaya yönelik soruların sayısının artırılmasıyla toplam puanlar eşitlenmiş olsa bile formların kolaylığı artmış olacağını düşünüyordum. Çünkü soru sayıları eşit olursa derinlemesine anlamaya dayalı soruların sayısı artacak ve öğrenci daha çok zor soruyla uğraşmak durumunda kalacaktı. Formlarda basit sorular olan 5N 1K sorularının yer almasıyla okuduğunu anlama düzeyi öğretilebilir ve bağımsız okuduğunu anlama düzeyi öğrencileri formlardan yüksek puan almış olacaktı. Formlarda kolay sorulara ağırlık verilmesine rağmen başka bir deyişle kolay soruların sayısının fazla olmasına rağmen düşük puan alan öğrencinin gerçekten de okuduğunu anlamada ciddi sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmış olacaktır. Kolay düzeydeki formdan başarısız olan öğrenciler benim aradığım öğrenciler olmuş olacaktı.

Katılımcı belirleme formları araştırma süreci başlangıcında üç adet olarak hazırlanmıştır. İkiisi, hikâye edici metinden biri ise bilgilendirici metinden oluşmaktadır. Bir hikâye edici metin ve bir bilgilendirici metin orta güçlük düzeyinde, kalan bir hikâye

edici metin ise zor güçlük düzeyinde metindir. Bu formlar; *Biriken Para*, *Görgü Kuralları* ve *Tüketici Hakları* adlı metinlerdir. Formlar EK-2’de gösterilmiştir.

2.8.1.4. Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları

Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları katılımcı belirleme formları gibi aynı süreçten geçilerek hazırlanmıştır. Araştırmacı, araştırma başlangıcında hazırlanmış olduğu 13 metinden 10 tanesini öğrencilerin okuduğunu anlama gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanmıştır. Geri kalan üç tanesi de *Katılımcı Belirleme Formları* olarak kullanmıştır. Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları da metin kısmı ve açık uçlu soruların olduğu kısım olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Soru dağılımları katılımcı belirleme formlarında olduğu gibi ilk altı soru basit anlamaya dayalı ölçme yapan 5N 1K sorularından, son dört tanesi ise derinlemesine anlamaya dayalı ölçme yapan özetleme, ana fikir bulma, metnin konusunu bulma gibi sorulardan oluşmaktadır.

Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları; *Çiftçinin Mirası*, *Selim’in Eşyaları*, *Sevda ile Nurgül Teyze*, *Denizyıldızı*, *Ekmeğin Serüveni* ve *Kayısı* adlı metinlerdir. Bu formlar asıl uygulamanın yapıldığı her hafta ders bitiminde katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama gelişim düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin haftalık olarak metin türlerine ve güçlüklerine göre okuduğunu anlama gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Formlar EK-9’da gösterilmiştir.

Asıl uygulama süreci boyunca toplamda altı adet okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formu uygulanmıştır. Altı hafta boyunca ikisi kolay düzeyde, ikisi orta ve ikisi de zor güçlük düzeyinde olmak üzere toplam altı metin üzerinden okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmıştır. Metinlerin uygulanması bir hafta hikâye edici metin bir hafta bilgilendirici metin olarak sırayla uygulanmıştır. Metinlerin türüne ve güçlük düzeylerine göre uygulanma sırası Tablo 2.13’te verilmiştir:

Tablo 2.13. Metinlerin Türüne ve Güçlük Düzeyine Göre Uygulanma Sırası

Metin Numarası	Hafta Sırası	Metin adı	Metin Türü	Güçlük Düzeyi
1.Metin	1.Hafta	Selim’in Eşyaları	Hikâye Edici	Kolay
2.Metin	2.Hafta	Ekmeğin Serüveni	Bilgilendirici	Kolay
3.Metin	3.Hafta	Çiftçinin Mirası	Hikâye Edici	Orta
4.Metin	4.Hafta	Denizyıldızı	Bilgilendirici	Orta
5.Metin	5.Hafta	Sevda ile Nurgül Teyze	Hikâye Edici	Zor
6.Metin	6.Hafta	Kayısı	Bilgilendirici	Zor

Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları araştırmacı ve iki uzman tarafından puanlanmıştır. Bu şekilde formların üç puanlayıcı tarafından puanlanması sağlanmıştır. Bu aşamada önce puanlayıcılar ortak bir cevap anahtarı oluşturmuştur. Ve her puanlayıcı ayrı ayrı puanlama yapmıştır. Öğrencilerin formdan aldığı puan olarak araştırmacının verdiği puanlar geçerli olmuş olsa da puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları istatistiksel olarak da yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler iki ve daha fazla puanlayıcının olduğu durumlarda puanlayıcılar arası uyumunu gösteren Kendall W testi ile yapılmıştır.

Kendall W testi, n tane sayıda birimin, k sayıda değişkene yönelik olarak değerlendirmelerinin veya puanlamalarının uyumluluk gösterip göstermediğini test etmektedir. Bunun da yanında Kendall W testi aracılığıyla değerlendiren kişilerin kendi içlerinde uyumluluğunu (inter-raters reliability) ve test içi uyumluluğun güvenilirliğinin (inter-test reliability) değerlendirilmesi yapılabilmektedir (Özdamar, 2004, s. 513).

Kendall W katsayısı puanlayıcılar arası ilişkinin gücünü ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle puanlayıcılar arası tutarlılığı ve güvenilirliği ortaya çıkarmaktadır. Bu katsayı 0 ile 1 arasında değişen bir değer almaktadır. İlişki katsayısı 1'e ne kadar yakın ise ilişkinin de o kadar güçlü olduğu anlamına gelmektedir (Green, Salkind ve Akey, 2000). Başka bir deyişle katsayısı ne kadar 1'e yakın ise puanlayıcılar arası uyumluluğun da o denli yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Puanlayıcılar arası uyumluluğu gösteren ilişki katsayısı ile ilgili olarak Landis ve Koch (1977'den aktaran Korkmaz, 2015, s. 37) elde edilen katsayıyı yorumlamak için şu değer aralıklarını aktarmışlardır.

k katsayısı;

0.0 – 0.20 aralığında ise önemsiz uyuşma

0.21 – 0.40 aralığında ise orta derecede uyuşma

0.41 – 0.60 aralığında ise büyük ölçüde uyuşma

0.61 - 0.80 aralığında ise önemli derecede uyuşma

0.81 – 1.00 aralığında ise mükemmel uyuşma olduğunu göstermektedir.

Kendall W uyuşum katsayısı hesaplamaları, puanlayıcıların puanlarının girildiği ve hesaplamaların otomatik olarak yapıldığı bir site yardımıyla yapılmıştır (www.statstodo.com/KendallW_Pgm.php). Araştırmacı bu sitede yer alan ilgili alana puanlayıcıların vermiş oldukları puanları yazmış ve hesaplama yapmıştır. Bu şekilde Kendall W uyuşum katsayısı otomatik olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan tüm

metinlere yönelik yapılan puanlamadaki puanlayıcılar arası güvenilirliği gösteren Kendall W uyuşum katsayısı Tablo 2.14'te gösterilmiştir:

Tablo 2.14. *Kullanılan Metinler ve Puanlayıcılar Arası Kendall W Uyuşum Katsayısı*

Metnin Adı	Kendall W Uyuşum Katsayısı
Biriken Para	.96
Görgü Kuralları	.98
Tüketici Hakları	.99
Kayısı	.97
Sevda ile Nurgül Teyze	.99
Denizyıldızı	.98
Çiftçinin Mirası	.99
Ekmeğin Serüveni	.96
Selim'in Eşyaları	.97
Mikroplarla Bir Gün	.97
Grip	.99

Tablo 2.14'te görüldüğü üzere metinlere üç puanlayıcının vermiş oldukları puanlara ait Kendall W uyuşum katsayılarının .96 ile .99 arasında değişmektedir. Tüm metinlere ait Kendall W uyuşum katsayılarının 1.00'a yakın çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlara dayanılarak puanlayıcılar arası yapılan puanlamada mükemmel bir uyuşum olduğu söylenebilmektedir. Formlara puanlama yapılmadan önce puanlayıcılar birlikte bir cevap anahtarı oluşturmuşlardır. Puanlamayı bu cevap anahtarına göre yapmışlardır. Ayrıca formların ilk kısmında 5N 1K soruları gibi cevabı metin içinde yer alan ve net bir cevabı olan sorular kullanılmıştır. Bu nedenle puanlayıcılar arası uyuşumun bu kadar yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2.14'ün sonuçlarına göre formlara verilen puanlar arasında araştırmacının formlara vermiş olduğu puanların araştırma sürecinde kullanılmasında herhangi bir sorun oluşturmayacağı ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceden hareketle asıl puanlayıcı olarak araştırmacının kendi puanlaması kabul edilmiştir.

2.8.1.5. Tüm sınıfa uygulanan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları

Araştırma başlangıcında hazırlanan 13 metinden ikisi araştırma uygulaması sonunda tüm sınıftaki öğrencilere uygulanmıştır. Bu formlar diğerleri ile aynı formatta

hazırlanan formlardır. Formlar; *Mikroplarla Bir Gün ve Grip* adlı metinlerden oluşmaktadır. Bu formların uygulanma gerekçesini araştırmacı, günlüğünde şöyle açıklamıştır (AG., 18.12.2015):

Bugün sınıf öğretmeni ile yaptığım görüşmede sınıf öğretmeni katılımcı öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerisinde ciddi ilerleme olan öğrencilerin olduğunu söyledi. Bu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sınıftaki seviyelerinin arttığını söyledi. O anda aklıma acaba tüm katılımcı öğrencilerin sınıftaki seviyeleri nasıl değişmiştir? sorusu geldi. Bunu merak ettim ve sınıf öğretmenine tüm sınıfa kullandığım formlardan uygulamak istediğimi söyledim. Sınıf öğretmeni bunu kabul etti. Bu sayede tüm sınıfın gelişimini ve katılımcı öğrencilerin de sınıf içindeki gelişimini görme fırsatım olacaktı.

Araştırmacı bu görüşmeden hemen sonraki günlerde tez izleme komitesinin ikincisine girmiştir. Tez izleme komitesindeki üyelerle tüm sınıfa okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarının uygulanması fikrini paylaşmıştır. Tez izleme komitesindeki üyeler araştırmacıya onay vermiş, bu formların mutlaka uygulanmasını istemiş ve bu talep tez izleme komitesi kararları arasında yer almıştır (TİK-2; 23.12.2015). Bu iki form tüm sınıfa uygulandıktan sonra diğer formlarda olduğu gibi bu formlar da üç puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Asıl puan olarak araştırmacının vermiş olduğu puan geçerli olmuştur. Formlar; orta güçlük düzeyinde hikâye edici ve bilgilendirici metinden oluşmaktadır. Formlar EK-9'da gösterilmiştir.

2.8.2. Nitel veri toplama araçları

2.8.2.1. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri

Günlüğe not edilen araştırmacı gözlemleri, araştırma sırasında araştırmacının duygularını, tutumlarını, algılarını, yansımalarını, araştırmacının hipotezini ve araştırmacının yorumlarını içerir (McKernan, 1996). Araştırma süreci boyunca araştırmacının katılımcı öğrencilerin, öğretmenlerin veya diğer katılımcıların günlük tutulmasını istemesinin araştırma için yararlı olacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301). Bu kapsamda araştırmacı araştırma konusunun netleşmesinden önce günlük tutmaya başlamış ve araştırma bitimine kadar bu yansıtıcı günlüğünü tutmaya devam etmiştir. Araştırma süreci boyunca tutulan günlüklerin araştırmacıya raporlaştırma kısmında faydası olmuştur. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde araştırmacı bu günlükten faydalanarak süreci anlatmaya çalışmıştır.

Araştırmacı, günlüklerini bilgisayar aracılığıyla tutmuştur. Araştırma sürecinde özellikle araştırma için dönüm noktası sayılacak, araştırmanın yönünü değiştirecek anları hemen office programı aracılığıyla yazarak not tutmuştur. Özellikle, tez izleme komitelerinde, geçerlik komitelerinde ve uygulamanın olduğu günlerde yaşananlar, araştırmacı tarafından günlüğüne not edilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında da günlükten alıntılar yapılarak sürecin doğal bir biçimde yansıtılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, araştırmanın uygulanması aşamasında yansıtıcı günlüğünü tutmuş ve hiçbir zaman aksatmamıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinde günlüklerini; o güne ait dersin video kaydının makro analizlerini yaptıktan sonra tutmuştur. Bu sayede videoların makro analizleri yapılmış ve geçerlik komitesi toplantılarına hazırlık yapılması sağlanmıştır. Bu ise araştırmacıyı tek bir dosya üzerinde yoğunlaştırmış, araştırmacı dikkatini fazla dağıtmadan süreci anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır.

Araştırmacı uygulama alanına gitmeden önce toplam 29 sayfa günlük tutmuştur. Günlüklerin tutulduğu tarih ve içerikleri Tablo 2.15’te verilmiştir:

Tablo 2.15. *Uygulama Öncesi Tutulan Günlük Tarihleri ve İçeriği*

Günlük Tarihi	Günlük İçeriği	Günlük Tarihi	Günlük İçeriği
01.12.2014	Tez konusunun ortaya çıkışı	30.03.2015	Metinlerin oluşturulması
02.12.2014	Öneri yazımı- SCRATCH programının öğrenilmesi	01.05.2015	Metinlerin oluşturulması
03.12.2014	Öneri yazımı- SCRATCH programının öğrenilmesi	02.05.2015	Metinlerin oluşturulması
04.12.2014	Öneri yazımı- SCRATCH programının öğrenilmesi	03.05.2015	Metinlerin oluşturulması
05.12.2014	Öneri yazımı- SCRATCH programının öğrenilmesi	06.05.2015	Metinlerin oluşturulması
08.12.2014	Öneri yazımı- SCRATCH programının öğrenilmesi	27.05.2015	Metinlerin oluşturulması
09.12.2014	Öneri yazımı- SCRATCH programının öğrenilmesi	04.06.2015	Tez izleme Komitesi - 1
17.12.2014	Tez İzleme Komitesi - Öneri Sunma	12.06.2015	Analizlerin değiştirilmesi
18.12.2014	Öneri değişiklikleri	31.08.2015	Formlardaki soruların oluşturulması
09.02.2015	Yasal izinlerin alınması		

Araştırmacı, uygulama alanına gittikten sonra toplam 63 sayfa günlük tutmuştur. Günlüklerin tutulduğu tarih ve içerikleri Tablo 2.16’da verilmiştir:

Tablo 2.16. *Uygulama Alanına Gidildikten Sonra Tutulan Günlük Tarihleri ve İçeriği*

Günlük Tarihi	Günlük İçeriği	Günlük Tarihi	Günlük İçeriği
21.09.2015	Okulun belirlenmesi	23.11.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-4
28.09.2015	Okulun belirlenmesi	24.11.2015	Selimin Eşyaları
30.09.2015	Okulun belirlenmesi	26.11.2015	Selimin Eşyaları
01.10.2015	Okulun belirlenmesi	27.11.2015	Selimin Eşyaları
06.10.2015	Okulun ve katılımcı öğrencilerin belirlenmesi	28.11.2015	Katılımcı belirleme formunun ikinci kez uygulama kararının alınması
13.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	30.11.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-5
15.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	03.12.2015	Ekmeğin Serüveni
16.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	04.12.2015	Ekmeğin Serüveni
20.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	07.12.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-6
22.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	10.12.2015	Çiftçinin Mirası
23.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	11.12.2015	Çiftçinin Mirası
26.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	14.12.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-7
27.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	17.12.2015	Denizyıldızı
28.10.2015	SCRATCH Programın öğretimi	18.12.2015	Denizyıldızı
29.10.2015	Tez ile ilgili okumalar	21.12.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-8
02.11.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-1	23.12.2015	Tez izleme Komitesi-2
03.11.2015	SCRATCH Programın öğretimi	24.12.2015	Sevda İle Nurgül Teyze
04.11.2015	Öğrencilere ek ders	25.12.2015	Sevda İle Nurgül Teyze
05.11.2015	SCRATCH Programın öğretimi	29.12.2015	Kayısı
06.11.2015	SCRATCH Programın öğretimi	31.12.2015	Kayısı
09.11.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-2		
10.11.2015	Pilot uygulama-1.Hafta		
12.11.2015	Pilot uygulama-1.Hafta		
13.11.2015	Pilot uygulama-1.Hafta		
16.11.2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı-3		
17.11.2015	Pilot uygulama-2. Hafta		
19.11.2015	Pilot uygulama-2. Hafta		
20.11.2015	Pilot uygulama-2. Hafta		

Araştırmada araştırmacı dışında öğrencilerin de günlük tutması istenmiştir. Fakat öğrenciler günlüklerini düzenli bir şekilde tutmamıştır. Bunun üzerine araştırmacı öğrencilerin günlüklerini kamera karşısında onları konuşturarak tutmuştur. Öğrencilere o güne ait neler düşündükleri, neler yaptıkları, ne hissettikleri ve o günü nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu şekilde öğrenci günlüklerinin kamera aracılığıyla

tutulması sağlanmıştır. Bu süreci araştırmacı geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiş ve komite yeleri ile birlikte ğrenci günlüklerinin kamera kaydı ile tutulması kararı alınmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 09.11.2015).

2.8.2.2. Gözlem notları

Gözlem notları; araştırmacının sınıf içinde uygulama sırasında yaşanan olayları, araştırmacının gördüklerini notlar halinde yazması, kayıt etmesidir (Johnson, 2014, s. 82). Araştırmada gözlem türü olarak katılımcı gözlem türlerinden biri olan katılımcı olarak gözlem türü benimsenmiştir. Araştırmacı katılımcı olarak gözlem rolünü üstlenmiştir. Bu tür gözlemlerde araştırmada yer alan katılımcılar araştırmacının kim olduğunu ve ne amaçla o ortamda bulunduğunu bilirler (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013, s. 105). Katılımcı ğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri araştırmacının doktora tez çalışması amaçıyla okulda bulunduğunu bilmektedir. Araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca bilgisayar aracılığıyla gözlem notları tutulmuştur. Araştırmacının gözlem yapma süreci alana ilk gittiği andan itibaren başlamış, alandan ayrılmasıyla sonlandırılmıştır.

2.8.2.3. Ders işleme sürecine ve ğrenci bilgisayarı ekranlarına ait video kayıtları

Bu araştırma sürecinde diğer bir veri toplama aracı, yapılan video kayıtlarıdır. Araştırmacılar genelde video kamera kayıtlarını yaptıkları gözlemleri genişletmek amaçıyla kullanmaktadır. Video kayıtları kaydın doğası gereği kalıcı olmaktadır. Ayrıca video kayıtlarında gözleme defalarca geri dönmek olanaklıdır. Ek olarak video kaydı olayların analiz edilmesi ve mikro analizlerinin yapılmasına olanak verdiğinden dolayı nitel araştırmalar için paha biçilemez olarak görülmektedir (Glesne, 2013, s. 110). Araştırma kapsamında video kayıtları birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırma süreci boyunca, video kayıtlar ile katılımcı öğrenciler ve katılımcı öğrencilerin bilgisayarda yaptıkları izlenmiştir. Ayrıca geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararlar ve konuşulanlar da izlenmiştir. Özellikle geçerlik komitesi toplantılarında konuşulanlar, alınan kararlar ve yapılması kararlaştırılan eylem planlarının gözden geçirilmesi video kaydı aracıyla olmuştur.

Araştırma sürecinde araştırmacının uygulayıcı olması sebebiyle araştırmacı uygulama esnasında çok fazla gözlem notları tutamamıştır. Araştırmacı uygulama esnasında kısa kısa gözlem notları tutmuştur. Yapılan video kayıtları bu noktada çok

yararlı olmuştur. Gözlem notları video kayıtlarına bakılarak genişletilmiştir. Uygulama süreci boyunca katılımcı öğrencilerin neler yaptıkları, ders işleme sürecinin nasıl olduğu, derslerde araştırmacının gözünden kaçan noktaların tespit edilmesi işlerinde video kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada üç türlü video kaydı yapılmıştır. Bunlardan birincisi; dersin işlenmesi sürecinde yapılan video kayıtlarıdır. Bu video kayıtları Panasonic HC-V100 marka bir video kamera ve bir tripod ile yapılmıştır. Ders işleme sürecine ait video kayıtları katılımcı öğrencilerin araştırma yapılan sınıfa geldiği ikinci günden sonra alınmaya başlanmıştır. Araştırma ortamında video kayıtları 15.10.2015 ile 31.12.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Ders bitiminde videolar harici diske kaydedilmiş ve korunmuştur. Video kayıtları toplam 2138 dakika sürmüştür. Video kamera araştırma ortamının fotoğrafında görüldüğü üzere hemen kapı girişine konmuştur. Süreç boyunca da hep aynı yere konmuştur. Video kayıtlarının yapıldığı tarih ve süresi (dakika olarak) Tablo 2.17’de gösterilmiştir:

Tablo 2.17. *Ders Sürelerinde Yapılan Video Kayıtlarının Tarihleri ve Kayıt Süreleri*

Tarih	Süre	Tarih	Süre	Tarih	Süre
15.10.2015	94’	3.11.2015	88’	3.12.2015	95’
16.10.2015	93’	5.11.2015	105’	4.12.2015	51’
20.10.2015	78’	6.11.2015	100’	10.12.2015	79’
22.10.2015	78’	10.11.2015	61’	11.12.2015	40’
23.10.2015	85’	12.11.2015	81’	17.12.2015	88’
26.10.2015	61’	13.11.2015	88’	18.12.2015	40’
27.10.2015	77’	17.11.2015	42’	24.12.2015	80’
		19.11.2015	81’	25.12.2015	40’
		20.11.2015	67’	29.12.2015	85’
		24.11.2015	66’	31.12.2015	45’
		26.11.2015	87’		
		27.11.2015	63’		

İkinci video kaydı; öğrencilerin bilgisayarlarına ait olan ekran video kayıtlarıdır. Tüm etkinlikler bilgisayar üzerinden başka bir deyişle SCRATCH programı üzerinden yapılmıştır. Katılımcı öğrenci sayısının sekiz olması, araştırmacının uygulayıcı rolünde olması, video kameranın her öğrencinin bilgisayarını çekemiyor olması sebebiyle araştırmacı gözden kaçan verilerin olmaması için bir ekran izleme programı kullanmıştır. Bu ekran izleme programı dersin başlangıcında başlatılmış, ders sonlarında kapatılmıştır. Bu süre boyunca bilgisayar üzerinde yapılan tüm işlemler kayıt altına alınmıştır.

Bilgisayarlarda ekran izleme programının kullanıldığı bilgisi, araştırmadaki etik kuralları gereği öğrenciler, sınıf öğretmeni ve veliler ile paylaşılmıştır.

Bu ekran videoları ile araştırmacı, sonradan öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerinde yaptıkları SCRATCH projelerinde neler yaptıklarını ve nasıl yaptıklarını gözlemlene fırsatı bulmuştur. Ayrıca araştırmacının uygulama sırasında gözünden kaçan öğrencilerin yaşadığı sorunları ders sonrasında araştırmacı tarafından videoların izlenmesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Bunun da yanında araştırmacı ders sonunda diğer videoların makro analizlerini yaptığı gibi bu ekran kaydı videolarının da makro analizlerini yapmıştır. Bu analizler ve videolar geçerlik komitesi toplantılarında üyelerle paylaşılmış ve eylem planları hazırlanırken bu videoların analizleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada yapılan üçüncü video kaydı geçerlik komitesi toplantılarında yapılan video kayıtlarıdır. Bu kayıtlar geçerlik komite toplantılarının hepsinde yapılmıştır. Toplantı sonrasında araştırmacı bu videoların analizlerini yapmış ve eylem planlarını buna göre hazırlamıştır. Bu videolar toplam 266 dakika sürmüştür.

Araştırma süreci boyunca yapılan video kayıtları temel veri toplama aracı olmuştur. Araştırmacı bu videolardan elde ettikleri bulgularını diğer veri toplama araçları olan *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları*, *Görüşmeler*, *Öğrenci Projeleri* ve *Gözlem Notları* ile birleştirmiştir.

2.8.2.4. Görüşme formları

Görüşme yoluyla veri toplama teknikleri nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçları arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119). DeMarris, (2004'den aktaran Merriam, 2013, s. 85) görüşmeyi; görüşmeyi yapan kişi ve katılımcının birlikte araştırma yapılan konuya ilişkin hazırlanan sorulara cevap verilmesiyle ortaya çıkan konuşma süreci olarak tanımlamaktadır. Berg (2001, s. 66) ise görüşmeyi bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla yapılan sohbet olarak tanımlamaktadır.

Alanyazında görüşmenin birçok türü bulunmaktadır (Berg ve Lune, 2015, s. 132; Merriam, 2013, s. 87; Berg, 2001, s. 68). Bu araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş soruların katılımcıya sorulmasını ve özel bazı konulara değinmesini içerir. Görüşmeci, bu soruları sorar fakat görüşmecinin bu soruların dışına çıkma imkânı da vardır. Bu tür

görüşmelerde görüşmeci sorduğu sorulara verilen cevapları derinleştirme olanağına sahiptir (Berg ve Lune, 2015, s. 136).

Bu araştırmada araştırmacı hem sınıf öğretmeni ile hem de katılımcı öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler; uygulama başlamadan önce, uygulamanın ortasında ve uygulama bitiminde olmak üzere üç kez gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı konuya ilişkin hem sınıf öğretmeni hem de katılımcı öğrencilerin görüşlerini alarak araştırmasında veri kaynağında çeşitleme yapmıştır. Bu görüşmeler sınıf öğretmeni ile toplam 91 dakika, katılımcı öğrenciler ile toplam 180 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, bu görüşmelerden hemen sonra görüşmelerin dökümlerini yapmış, sonra da bu görüşmelerin analizlerini yapmıştır. Eylem planlarının hazırlanmasında bu görüşmelerden elde edilen bulgulardan da faydalanılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde geçerlik komitesinde ve tez izleme komitelerinde görüşmelerden elde edilen verileri de paylaşılmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

2.8.2.5. Öğretmen görüşme formları

Araştırma süreci boyunca sınıf öğretmeni ile araştırmanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde sınıf öğretmenin öğrencilerin gelişimleri hakkında neler düşündüğüne, araştırmaya nasıl baktığına, gözlemlerinin neler olduğuna yönelik görüşü alınmıştır. Ayrıca araştırmacı sınıf öğretmeni ile planlanmış görüşmeler dışında her fırsatta görüşme yaparak sınıf öğretmenin araştırmaya yönelik düşüncelerini öğrenmeye çalışmıştır. Sınıf öğretmeni ile başta, ortada ve sonda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları EK-10'da verilmiştir.

2.8.2.6. Öğrenci görüşme formları

Araştırmacı uygulama sürecinin başında, ortasında ve sonunda katılımcı öğrencilerle de yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler gibi katılımcı öğrenciler ile yapılan görüşmelerde de araştırmaya yönelik öğrencilerin neler düşündükleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğrenciler ile planlanmış yarı-yapılandırılmış görüşmeler dışında zaman zaman bire bir görüşmeler de yapılmıştır. Bu görüşmeler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenci görüşme formları EK-11'de verilmiştir.

2.8.2.7. SCRATCH programında hazırlanan öğrenci projeleri

Araştırmalarda yararlanılan veri kaynaklarından bir diğeri de öğrencilerin çalışmaları veya ortaya koydukları ürünlerdir. Öğrencilerin çalışmaları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Johnson, 2014, s. 97). Öğrenci çalışmaları öğrencilerin süreç içerisinde ilerlemelerini veya değişimlerini ortaya koyan verilerden biridir (Hubbard ve Power, 1993'ten aktaran Cavkaytar, 2009, s. 121).

Araştırma kapsamında öğrenci çalışmaları olarak katılımcı öğrencilerin SCRATCH programında hazırlamış oldukları projeler toplanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin yaptıkları projeleri her ders sonunda bilgisayarlarından alarak bu projeleri saklamıştır. Araştırmada bu projeler veri kaynağı olarak kullanılmış, araştırmanın geçerliğine katkı sağlamıştır. Gerekli yerlerde araştırma raporu içinde örnek olarak gösterilmiştir.

2.9. Uygulama/Araştırma Sürecindeki Roller

2.9.1. Araştırmacının rolü

Bu araştırmada eylem araştırması türü olarak katılımlı eylem araştırması türü benimsenmiş ve araştırmacı uygulayıcı rolünde olmuştur. Bu sebepten dolayı araştırmacı araştırma sürecinin her aşamasında rol almıştır. Araştırma konusunun belirlenmesi, ilgili alanyazının taranması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanması, metinlerin hazırlanması, gerekli yasal izinlerin alınması ve araştırmada kullanılan bilgisayar gibi teknolojik malzemelerin temin edilmesi gibi uygulama öncesi tüm aşamalarda araştırmacı etkin rol almıştır. Araştırmada araştırmacı uygulama yapılan okulun belirlenmesinde, katılımcı öğrencilerinin seçiminde, sınıf öğretmenine, öğrencilere ve velilere araştırmanın amacının ve gizlilik durumlarının anlatılmasında, katılımcı öğrencilere SCRATCH programının öğretiminde, uygulamanın planlanmasında ve yapılmasında, eylem planlarının hazırlanmasında, verilerin toplanmasında ve görüşmelerin yapılmasında da rol almıştır. Son olarak araştırma verilerinin analiz edilmesi, bulguların ortaya konması, araştırma sonuçlarının elde edilmesi, araştırmanın raporlaştırılması da araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.9.2. Sınıf öğretmenin rolü

Araştırmada sınıf öğretmeni katılımcı öğrencilerin belirlenmesinde, öğrencilerin velilerinden izin alınmasında, uygulama sınıfının hazırlanmasında, uygulamanın

yapılmasında, görüşmelerin yapılmasında, verilerin toplanmasında rol almıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni araştırmannın her aşamasında araştırmacıyla işbirliği yapmış ve araştırmacıya yardım etmiştir. Bunun da yanında katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumlarının gözlemlenmesinde bizzat etkin bir biçimde araştırmacıyla işbirliği yapmıştır.

2.9.3. Öğrencilerin rolü

Araştırmannın katılımcıları olarak okuduğunu anlamada sorun yaşayan orta düzey sosyo-ekonomik ailelerinin çocuklarının devam ettiği bir ilkokuldan sekiz öğrenci seçilmiştir. Araştırma kapsamında bu sekiz öğrenci araştırmacının araştırma için velilerden izin alınmasında, uygulamanın yapılmasında, verilerin toplanmasında, görüşmelerin yapılmasında, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik görüş belirtmede etkin bir biçimde rol almışlardır.

2.10. Veri Toplama ve Eylem Basamakları Süreci

Araştırmannın uygulanması aşamasında geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararlar çerçevesinde eylem planları hazırlanmıştır. Araştırmacı bu eylem planlarına göre araştırmayı gerçekleştirmiştir. Yapılan uygulamanın eylem basamakları ve etkinlikleri Tablo 2.18’de gösterilmiştir:

Tablo 2.18. *Eylem Basamakları ve Etkinlikleri*

Eylem Numarası	Eylem Haftası ve Tarihi	Eylem Etkinlikleri
1.Eylem	1.Hafta/28 Eylül-2 Ekim 2015	Okulun Belirlenmesi
2.Eylem	2.Hafta/05-09 Ekim 2015	Katılımcı Öğrencilerin Belirlenmesi
3.Eylem	3.Hafta/12-16 Ekim 2015	SCRATCH Programı Öğretimi Araştırma Ortamının Hazırlanması
4.Eylem	4.Hafta/19-23 Ekim 2015	Öğretmen ve Öğrenci Görüşmeleri (ilk)
5.Eylem	5.Hafta/26-30 Ekim 2015	SCRATCH Programı Öğretimi
6.Eylem	6.Hafta/02-06 Kasım 2015	SCRATCH Programı Öğretimi Geçerlik Komitesi Toplantısı-1
7.Eylem	7.Hafta/09-13 Kasım 2015	Pilot Uygulama Geçerlik Komitesi Toplantısı-2
8.Eylem	8.Hafta/19-20 Kasım 2015	Pilot Uygulama Geçerlik Komitesi Toplantısı-3
9.Eylem	9.Hafta/23-27 Kasım 2015	Asıl Uygulamanın Yapılması
10.Eylem	10.Hafta/30 Kasım-04 Aralık 2015	SCRATCH Programı Aracılığıyla Okuduğunu
11.Eylem	11.Hafta/07-11 Aralık 2015	Anlama Etkinliklerinin Yapılması
12.Eylem	12.Hafta/14-18 Aralık 2015	Öğretmen ve Öğrenci Görüşmeleri (Orta)

Tablo 2.18. (Devam) Eylem Basamakları ve Etkinlikleri

13.Eylem	13.Hafta/21-25 Aralık 2015	Geçerlik Komitesi Toplantısı- 4.5.6.7 ve 8
14.Eylem	14.Hafta/28 Aralık 2015-01 Ocak 2016	Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formunun Uygulanması
15.Eylem	15.Hafta/04-08 Ocak 2016	Öğretmen ve Öğrenci Görüşmeleri (Son) Alandan Ayrılma

Tablo 2.18’de görüldüğü gibi uygulama toplam 15 hafta sürmüştür. Her hafta için toplam 15 eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planlarına göre uygulama gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır.

1. Eylem Planı (1. Hafta/28 Eylül-2 Ekim)

Bu eylem planında araştırmacı ilk olarak araştırmanın yapıldığı okulu belirlemiştir. Üç tür okula gidip okullardaki dördüncü sınıf öğrencilerine katılımcı belirleme formlarını uygulayarak ilk verilerini toplamıştır. Sonraki aşamada topladığı bu verilerin analizlerini yapmıştır. Analizler sonucunda okuduğunu anlama puanı en düşük olan okulu belirlemiştir. En düşük puana sahip bu okul araştırmanın yapılacağı okul olarak seçilmiştir. Bu eylem planı sürecinde yaşananlar *Araştırmanın Katılımcıları* başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

2. Eylem Planı (2. Hafta/05-09 Ekim)

Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinden sonra ikinci eylem planı olarak katılımcı öğrencilerin belirlenmesi eylemine geçilmiştir. Bu eylem de araştırmanın katılımcıları olarak 4/H sınıfında eğitim gören okuduğunu anlama sorunu olan sekiz öğrenci seçilmiştir. Katılımcı öğrencilerin seçimi eyleminde gerçekleşen olaylar *Araştırmanın Katılımcıları* başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3., 4., 5. ve 6. Eylem Planları (3., 4., 5. ve 6. Hafta/12 Ekim-06 Kasım)

Araştırmanın katılımcılarının seçilmesinden sonra araştırma ortamının hazırlanması ve SCRATCH programının öğretilmesi eylemlerine geçilmiştir. Toplam dört hafta boyunca katılımcı öğrencilere SCRATCH programı öğretimi eylemleri yapılmıştır. Bu süre içinde ayrıca geçerlik komitesi toplantılarının ilki gerçekleştirilmiştir. Ek olarak öğretmen ve öğrencilerle ilk görüşmeler de yapılmıştır. Her hafta Salı, Perşembe ve Cuma günleri günlük ikişer saatten toplam 24 ders saati boyunca öğrencilere SCRATCH programı öğretilmiştir. Bu süre sonunda katılımcı öğrencilerin programı bağımsız kullanabildiği yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı-1’de karar olarak alınmıştır. Aynı komitede pilot uygulamaya geçilmesi kararı da alınmıştır.

7. ve 8. Eylem Planları (7. ve 8. Hafta/09-20 Kasım)

Geçerlik Komitesi Toplantısı-1’de alınan karar gereği 09 Kasım 2015 tarihinde pilot uygulamaya geçilmiştir. Ayrıca bu haftalar içinde Geçerlik Komitesi Toplantısı-2 ve 3 de yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapılması sürecinde orta güçlük düzeyinde *Geri Dönüşüm* adlı hikâye edici metin ve *Devrim Arabaları* adlı bilgilendirici metin kullanılarak SCRATCH programı üzerinden okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmıştır.

Pilot uygulamada araştırmacı, okuduğunu anlama etkinliklerinde yapılmasını öngördüğü SCRATCH projelerinin ne derecede işe yaradığını araştırmıştır. Bu projelerin öğrenciler tarafından yapılıp yapılamadığına da bakmıştır. Araştırmacının pilot uygulamada araştırdığı bir diğer konu; okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde bu projelerin ne düzeyde etkili olduğudur. Ayrıca araştırmacı bu aşamada hangi projelerde hangi okuma etkinliklerinin yer alabileceğine yoğunlaşmıştır. Bunun da yanında okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formunun işleyip işlemediğini kontrol etmiştir. Bu gibi gerekçelerden ötürü pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama iki hafta devam ettikten sonra Geçerlik Komitesi Toplantısı-3’te alınan karar gereği asıl uygulamaya geçilmiştir.

9. 10. 11. 12. 13. ve 14. Eylem Planları (9. 10. 11. 12. 13. ve 14. Hafta/23 Kasım-01 Ocak)

Geçerlik Komitesi Toplantısı-3’te alınan karar gereği araştırmacı 23 Kasım 2015 tarihinde asıl uygulamaya geçmiştir. Bu süre içinde Geçerlik Komitesi Toplantısı-4., 5., 6., 7 ve 8.’si yapılmıştır. Asıl uygulamada ikisi kolay, ikisi orta ve ikisi zor güçlük düzeyinde bilgilendirici ve hikâye edici metin kullanılmıştır. Kolay güçlük düzeyindeki *Selim’in Eşyaları* (hikâye edici), *Ekmeğin Serüveni* (bilgilendirici), orta güçlük düzeyindeki *Çiftçinin Mirası* (hikâye edici), *Denizyıldızı* (bilgilendirici), zor güçlük düzeyindeki *Sevda ile Nurgül Teyze* (hikâye edici) ve *Kayısı* (bilgilendirici) adlı metinler kullanılarak SCRATCH programı üzerinden okuduğunu anlama etkinliklerine devam edilmiştir.

Asıl uygulamada araştırmacı bu metinleri kullanarak SCRATCH programı üzerinden öğrencilere okuduğunu anlama etkinlikleri yaptırmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini sağlamaya çalışmıştır. Asıl uygulama toplam 6 hafta sürmüştür. İlk hafta ikişer ders saatinden üç gün sürmüştür. Sınıf öğretmeni bu haftadan sonra araştırmacıdan uygulama gününün iki güne düşürülmesini istemiştir. Araştırmacı bu konuyu geçerlik komitesinde gündeme getirmiştir. Geçerlik Komitesi Toplantısı-5’te alınan karar gereği uygulama günü iki güne düşürülmüştür. Bu

haftadan sonra haftada iki gün ikişer ders saatinden toplam dört ders saati boyunca uygulama yapılmıştır. Bu düzenlemelerden sonra uygulama toplam 26 ders saati boyunca yapılmıştır.

Asıl uygulama boyunca araştırma sürecinde ikisi kolay düzeyde, ikisi orta ve ikisi de zor güçlük düzeyinde olmak üzere toplam altı metin üzerinden okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmıştır. Metinlerin uygulanması bir hafta hikâye edici metin bir hafta bilgilendirici metin olarak sırayla uygulanmıştır. Metinlerin türüne ve güçlük düzeylerine göre uygulanma sırası Tablo 2.19’da verilmiştir:

Tablo 2.19. *Metinlerin Türüne ve Güçlük Düzeyine Göre Uygulanma Sırası*

Metin Numarası	Hafta Sırası	Metin adı	Metin Türü	Güçlük Düzeyi
1.Metin	1.Hafta	Selim’in Eşyaları	Hikâye Edici	Kolay
2.Metin	2.Hafta	Ekmeğin Serüveni	Bilgilendirici	Kolay
3.Metin	3.Hafta	Çiftçinin Mirası	Hikâye Edici	Orta
4.Metin	4.Hafta	Denizyıldızı	Bilgilendirici	Orta
5.Metin	5.Hafta	Sevda ile Nurgül Teyze	Hikâye Edici	Zor
6.Metin	6.Hafta	Kayısı	Bilgilendirici	Zor

Araştırmacı altıncı haftanın bitiminde tüm okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarını öğrencilere uygulamıştır. Ek olarak araştırmacı tüm sınıfa iki adet okuduğunu anlama gelişim düzeyi formu uygulamıştır. Bu formlar incelenmiş ve katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama gelişim düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama gelişim düzeylerinin yükselmesi ve sınıf öğretmeninin de uygulamanın bitirilmesini istemesi üzerine 31 Aralık 2015 tarihinde uygulama sonlandırılmıştır.

15. Eylem Planı (15. Hafta/04-08 Ocak)

Araştırmacı uygulamayı sonlandırdıktan sonraki hafta sınıf öğretmeni ve katılımcı öğrenciler ile son görüşmeleri yapmıştır. Görüşmelerde sınıf öğretmeninden ve katılımcı öğrencilerden uygulamanın değerlendirilmesine yönelik görüşler alınmıştır. Son görüşmelerin de yapılmasından sonra araştırmacı alandan ayrılmış ve araştırmanın raporlaştırılması aşamasına geçmiştir.

2.11. Araştırmanın Uygulanması

Bu kısımda SCRATCH programı aracılığıyla katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik okuduğunu anlama etkinliklerinin nasıl yapıldığı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. İlk olarak araştırmacı araştırmanın yapıldığı okulu, sonrasında ise araştırmanın katılımcı öğrencilerini belirlemiştir. Sonra ise araştırma ortamını hazır hale getirmiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ise katılımcı öğrencilere SCRATCH programını öğretmiştir. Katılımcı öğrencilere SCRATCH programı öğretimi sağlandıktan sonra araştırmacı pilot uygulamaya geçmiştir. Pilot uygulama bitiminden sonra ise araştırmacı asıl uygulamayı gerçekleştirmiştir.

Uygulamada okuduğunu anlama etkinlikleri SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan projeler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu süreçte okuma etkinliklerinin yapılmasını planlamıştır. Okuma etkinlikleri okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak yapılandırılmıştır. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerde her bir aşamada bir SCRATCH projesi yapılması öngörülmüştür. Projelerin yapımında öğrencilerin kullanması gereken okuduğunu anlama stratejilerinin de işe koşulması amaçlanmıştır. Projelerin yapılması aşamasında araştırmacı metinlerin hiçbirini yazılı olarak öğrencilere vermemiş, tüm metinleri program üzerinden öğrencilere vermiştir.

Araştırmacı program üzerinden üç tür proje yapımını planlamıştır. Bu projeler; metinle ilgili bir animasyon oluşturma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleridir. Bu projelerin yapımında okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin öğrenciler tarafından yapılması sağlanmıştır. Ayrıca bu projelerin yapılması aşamasında araştırmacı, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmasını da sağlamaya çalışmıştır. Bu projelerin yapılması pilot uygulama ile başlamış ve araştırmanın bitimine kadar bu projelerin yapılmasına devam edilmiştir. Kısacası uygulama boyunca bu üç ana proje üzerinden okuma etkinlikleri yapılmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı program üzerinde oluşturduğu projelerde metinleri ekranlara ayırmıştır. Her bir ekran üzerinde metnin bir bölümü yazılı olarak yer almıştır. Ekran üzerindeki yazıyla ilgili görsellere de yer verilmiştir. Bu ekranlar belirli bir süre aralıklarla kendiliğinden geçiş yapmaktadır. Her bir ekran üzerinde yer alan metnin bölümü sesli okunarak seslendirilmiştir. Bu sayede metinler öğrencilere hem okutulmuş hem de dinletilmiştir. Ekranların geçiş süreleri en yavaş okuyan öğrencinin okuma hızına göre ayarlanmıştır. Bu şekilde hazırlanan sesli hikâye projesi başlatıldığında ekranlar

görünmekte, ekranlar üzerinde yazılar yer almakta, bu yazılar seslendirilmekte ve ekranlar sırayla kendi süresi bitince bir sonraki ekrana yerini bırakmaktadır. Kısacası araştırmacı sesli bir hikâye oluşturmuş olmaktadır. Uygulama boyunca metinler öğrencilere bu yolla verilmiştir. Denizyıldızı metnine ait bir ekran örnek olarak Görsel 2.3'te verilmiştir:



Görsel 2.3. *Denizyıldızı Metnine Ait Bir Ekran Görüntüsü*

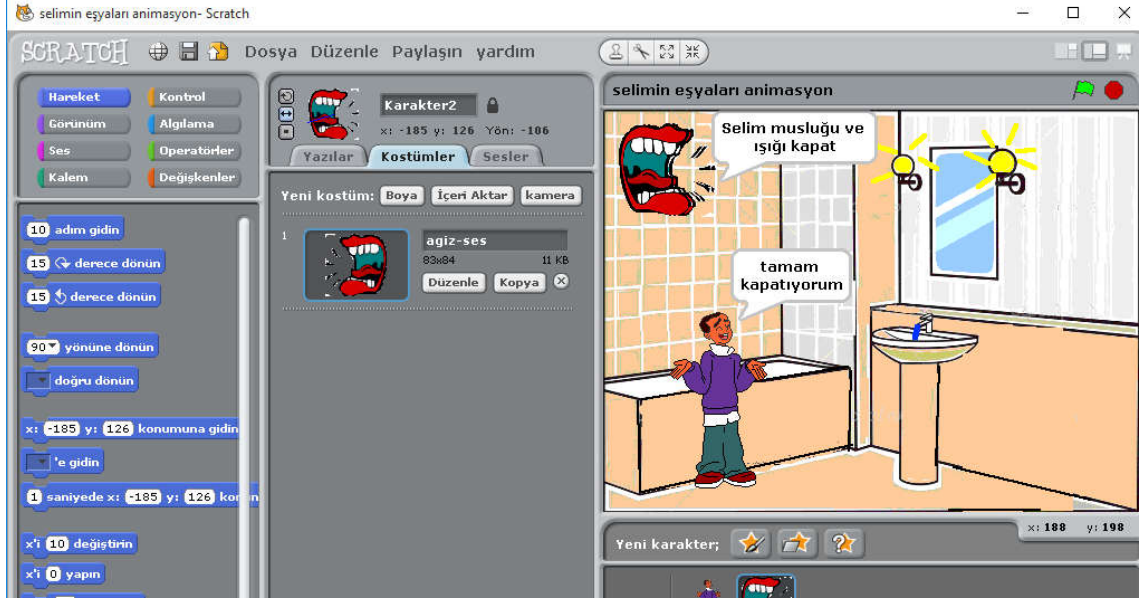
Metinler okunmadan önce araştırmacı kendisinin hazırlamış olduğu anahtar kavram projesi üzerinden öğrencilere okuma öncesi etkinlikleri yaptırmıştır. Anahtar kavram projesinde metnin sadece başlığının, metindeki anahtar kavramların ve metinle ilgili bir görselin yer aldığı ekran bulunmaktadır. Araştırmacı bu ekranı öğrencilere göstermiştir. Bu ekran üzerinden okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metnin türü hakkında tahminde bulunma gibi okuma öncesi etkinlikler yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin okuma öncesi stratejileri kullanması sağlanmıştır.



Görsel 2.4. *Denizyıldızı Metnine Ait Anahtar Kavram Projesi Ekran Görüntüsü*

Okuma öncesi etkinlikler yapıldıktan sonra okuma sırası etkinliklerden olan metnin okunmasına geçilmiştir. Metnin okunmasından önce araştırmacı öğrencilerin her birine bir kulaklık vermiştir. Buradaki amaç farklı duyu organlarının işe koşularak öğrencilerin metni hem dinlemesini hem de okumasını sağlamaktır. Öğrenciler metni bu aşamada hem dinlemiş ve hem de ekran üzerindeki yazıları takip ederek okumuştur. Bu aşamada öğrencilere okuma sırası etkinlikleri olan; dikkatli ve anlayarak metnin okunması, anlaşılmayan kısımlar için tekrar tekrar okuma ve metnin anlaşılabilir kısımların görselleştirilmesi gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin anlamayı gözlemlene stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini ve tekrar okuma stratejisini kullanması sağlanmıştır.

Okuma sırası etkinliklerinin yapılmasını ve stratejilerin kullanılmasını sağlamak amacıyla öğrencilere program üzerinde animasyon oluşturma projesi yaptırılmıştır. Öğrenciler animasyon oluşturma projelerini yaparken bir arkadaşıyla işbirliği yapması sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin metni anladıkları kadarıyla metinle ilgili olarak projede görsellerin hareket ettiği çizgi filmlere benzer bir animasyon oluşturma sağlanmıştır. Bu projelerde öğrenciler çizgi filmlerde olduğu gibi kendilerine ait bir animasyon oluşturmuşlardır. Animasyon oluşturma projesinde öğrenciler karakterlerin hareket ederek yazılı olarak konuştuğu veya karakterlere kendi sesini vererek karakterlerin konuştuğu bir animasyon yapmışlardır. Animasyon projesi ile ilgili öğrencilerin yaptığı projeye ait örnek bir ekran görüntüsü Görsel 2.5 ve Görsel 2.6’da gösterilmiştir:



Görsel 2.5. Yakup'un Yazılı Olarak Yaptığı Animasyon Projesinin Ekran Görüntüsü-1

Animasyon projesinde bu ekranda biraz beklenmektedir. Sonra diğer bir ekran ortaya çıkmaktadır. Bu sayede ekranlar arası geçiş yapılarak animasyon efekti verilmektedir. Bu sayede animasyon oluşturulmaktadır.



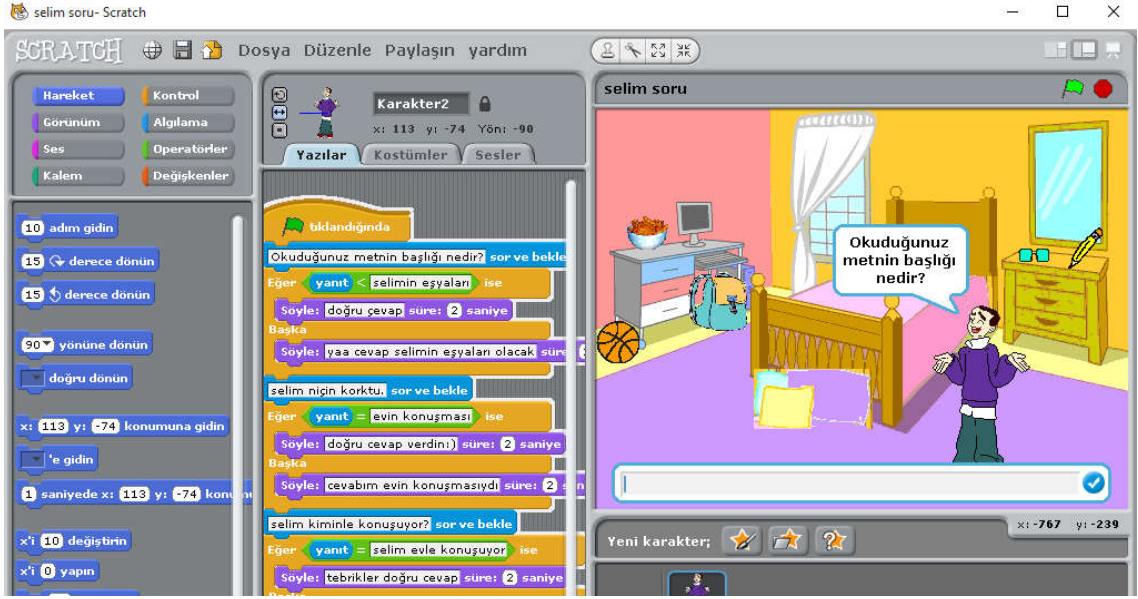
Görsel 2.6. Yakup'un Yazılı Olarak Yaptığı Animasyon Projesinin Ekran Görüntüsü-2

Öğrencilere yaptırılan ikinci proje ise soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesidir. Bu projede okuma sonrası etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler; metinle ilgili

soru oluşturma ve oluşturulan sorulara cevap verme etkinlikleridir. Bu projenin yapılmasından önce öğrenciler ile birlikte metin sırayla sesli okunmuştur. Her bir ekran üzerinde yer alan metnin bölümleri sırayla öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataları araştırmacı düzeltmiştir. Metin bu sayede ikinci kez okunmuştur. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin metinleri sesli okuma sırasında yaptıkları sesli okuma hatalarını düzeltme fırsatı bulmuştur. Sesli okuma etkinliği bittikten sonra soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yapılmıştır.

Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yapımında öğrencilere Ne? Niçin? Nasıl? Ne zaman? Nerede? ve Kim? gibi 5N 1K soruları ile özetleme yapma, ana fikir bulma, metnin konusunu bulma gibi derinlemesine anlamaya dayalı üst düzey soru türlerinden olan sorulardan seçim yapmaları istenmiştir. Sonra öğrencilerden bu sorulardan birini kullanarak metinle ilgili soru oluşturmaları istenmiştir.

Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi hem yazılı hem de sözlü olarak yapılmıştır. Araştırmacı yazılı yapılan projelerde öğrencilerin soru oluşturma projelerini bitirdikten sonra onların birbirleriyle bilgisayarlarını değiştirmelerini istemiştir. Sonra her bir öğrenciden arkadaşının oluşturduğu projede yer alan soruları sesli okuyarak cevaplandırmasını istemiştir. Bu sayede her öğrenci oluşturulan tüm soruları ve cevapları görme fırsatı bulmuştur. Sözlü yapılan projelerde ise araştırmacı öğrencileri ikişerli olarak gruplandırmıştır. Projede ekran üzerindeki karakterler hareket ettirilerek karakterlere kendi seslerini vermişlerdir. Öğrenciler seslendirme kısmında bir öğrenci soru sorarken diğer öğrenci de sorunun cevabını vererek karakterlere ses vermişlerdir. Bu sayede metinle ilgili birçok soru türü görölmüş ve bu soruların da cevapları verilerek metnin tam olarak anlaşılması sağlanmıştır. Soru oluşturma projesine ait örnek bir ekran görüntüsü Görsel 2.7’de gösterilmiştir:



Görsel 2.7. Arda'nın Yazılı Yaptığı Soru Oluşturma ve Sorulara Cevap Verme Projesinden Bir Ekran Görüntüsü

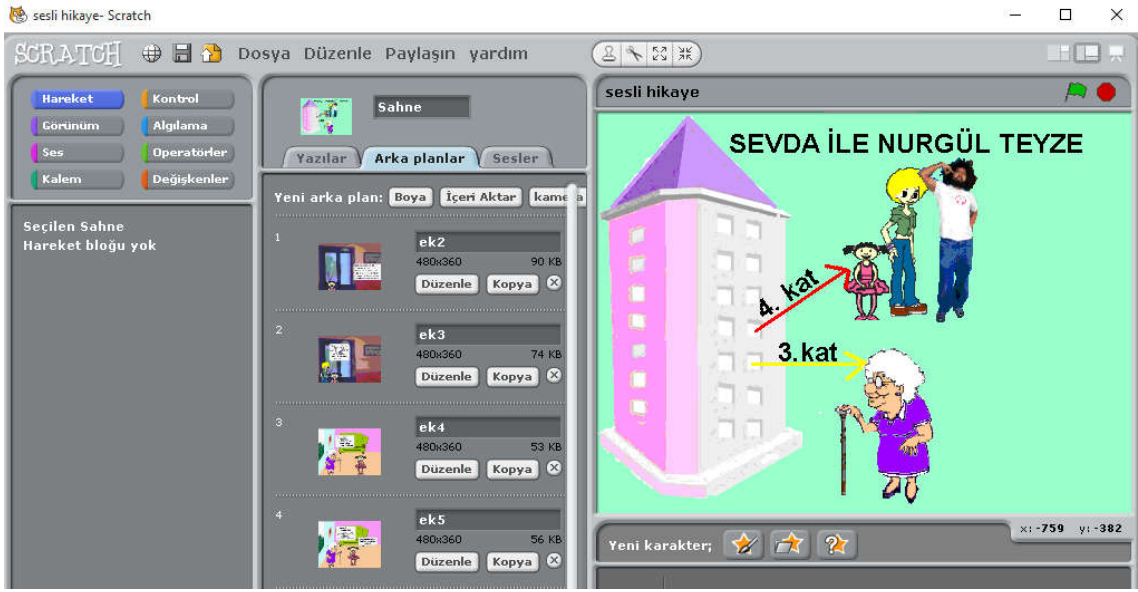
Uygulamada öğrencilere yaptırılan son proje ise o hafta işlenen metnin hikâye haline getirilmesi projesidir. Bu projeden önce öğrencilere metin bir kez daha sessiz olarak okutulmuştur. Metinleri kendi içlerinden bir kez daha sessiz okuyan öğrenciler okumalarını bitirdikten sonra hikâye oluşturma projelerine geçmiştir. Bu projenin yapılmasıyla öğrencilere okuma sonrası etkinlikler olan; metin okunduktan sonra metnin özetlenmesi, metnin değerlendirilmesi, metnin ana fikrinin ve konusunun belirtilmesi gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden olan özetleme stratejisini, anlamayı gözlemlene stratejisini, ekran destekli okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini ve tekrar okuma stratejisini kullanması beklenmiştir.

Hikâye oluşturma projesi uygulama başlangıcında özetleme projesi ve sesli hikâye oluşturma projesi şeklinde yapılmaktayken, süreç içinde bu projeler hikâye oluşturma projesi adı altında birleştirilerek yapılmıştır. Bu projede öğrenciler hem metni özetlemiş hem de metni sesli hikâye haline getirmiştir. Hikâye oluşturma projesinde öğrenciler hikâye oluşturma projelerini sesli yaptıkları gibi yazılı olarak da yapmışlardır.

Hikâye oluşturma projesinde araştırmacı hikâye ekranlarını öğrencilere hazır olarak vermiştir. Fakat bu hikâyelerin ekranları sıralı olarak verilmemiştir. Araştırmacı ekranları öğrencilerin sıraya koymasını istemiştir. Sonrasında ise araştırmacı öğrencilerden sesli hikâye veya yazılı hikâye projelerinden birini seçmelerini ve o projeyi yapmalarını

istemiştir. Sesli ve yazılı olarak oluşturulan hikâye projeleri araştırmacının öğrencilere verdiği metinlerin formatındadır.

Aşağıda Buket adlı öğrencinin oluşturduğu sesli hikâye projesi örneği yer almaktadır. Proje sesli olarak hazırlandığından dolayı öğrencinin sesli olarak konuştukları araştırmacı tarafından dökümü yapılarak sesli hikâye projesine bir örnek verilmiştir. SCRATCH programı yeşil bayrağa tıklatılarak program çalıştırıldıktan sonra ilk olarak Görsel 2.8’deki ekran ortaya çıkmaktadır:



Görsel 2.8. Buket’in Sesli Hikâye Projesinden Bir Ekran Görüntüsü

Sonra öğrencinin ilk ekrana ait konuşmaları başlamaktadır. Öğrenci şunları anlatmıştır:

Sevda ile Nurgül Teyze; Sevda varmış, o dördüncü katta yaşıyormuş. Bir de Nurgül teyze varmış, o da üçüncü katta yaşıyormuş. Sevda iyiymiş ama yaramazlık yapıyormuş. Her gün yüksek seste müzik dinlermiş. Annesi yokken çok yaramazlık yapar bütün komşuları rahatsız edermiş. Komşuları ondan çok şikâyetçiymiş.

Bu ses kaydı bitiminden sonra ekran değişmekte ve diğer ekrana geçilmektedir. Diğer ekran Görsel 2.9’da gösterilmiştir:

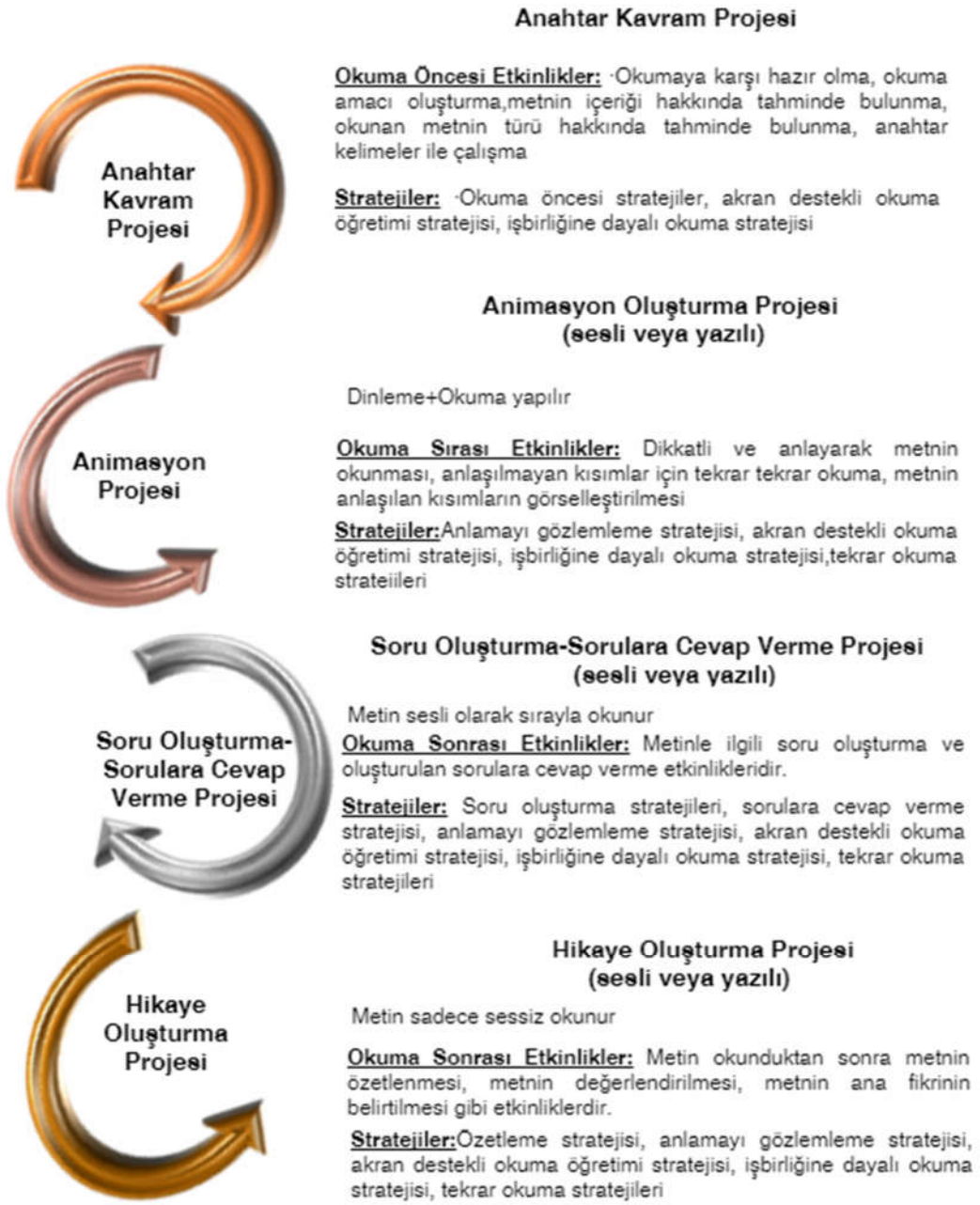


Görsel 2.9. *Buket'in Sesli Hikâye Projesinde Bir Ekran Görüntüsü*

Belirli bir süre geçtikten sonra Görsel 2.9'daki ekrana geçiş olmaktadır. Bu ekranda öğrenci şunları anlatmıştır:

Sevda bir gün alt kata Nurgül teyzenin yanına gitmiş. Nurgül teyze Sevda'ya bir çocukluk anısını anlatmış. Sevda ben de senin gibi çocukken çok yaramazlık yapıyordum demiş. Fatma tezeyi çok rahatsız ediyordum demiş. Şimdi de sen beni rahatsız ediyorsun demiş. Sevda çok pişman olmuş. Sevda keşke yapmasaydım demiş. Ve Nurgül teyze anılarını anlatmaya devam etmiş.

Uygulama süreci boyunca kullanılan projeler, bu projelerde yapılan okuma etkinlikleri, araştırmacının öğrencilerin okumalarında kullanmasını beklediği okuduğunu anlama stratejileri ilişkisi Şekil 2.5'te gösterilmiştir:



Şekil 2.6. Uygulama Sürecinde Yapılan Projeler, Okuma Öncesi Etkinlikler ve İşe Koşulacak Stratejiler

Araştırmacı belirlemiş olduğu bu üç proje ile öğrencilere okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerini her okumalarında bağımsız olarak yapabiren bireyler haline gelmelerini amaçlamıştır. Bunun da yanında öğrencilerin okumalarında okuduğunu anlama stratejileri olan okuma öncesi stratejisini, soru oluşturma stratejisini, sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini, anlamayı gözlemlene stratejisini,

akran destekli okuma öğretimi stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini ve tekrar okuma stratejisini kullanabilen bireyler haline gelmelerini amaçlamıştır. Bu sayede bu uygulama sonunda araştırmacı okuduğunu anlama sorunu yaşayan başka bir deyişle okuduğunu anlama düzeyi olarak endişe düzeyinde bulunan bu öğrencilerin bağımsız okuma düzeyine ulaşmalarını ve birer bağımsız okuduğunu anlayan bireyler haline gelmelerini amaçlamıştır.

2.12. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konuları nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik konuları gibi değildir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık (credibility), transfer edilebilirlik (transferability), değişmezlik (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) kavramları kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1989'dan aktaran Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, 334).

İnandırıcılık; eylem araştırmalarında inandırıcılık, toplanan verilerin gözlemlenen küçük bir gerçeğin olduğu gibi tüm gerçekliğiyle resminin oluşturulması anlamına gelmektedir. Ayrıca inandırıcılık; araştırmanın güvenilir veya inandırıcı olma yeteneğiyle de ilgilidir (Johnson, 2014, s. 109). İnandırıcılık; çalışmanın bulgularının anlamlı olup olmamasıyla, araştırmanın insanlar ve okuyanlar için anlam taşıyıp taşımadığıyla, araştırılan konunun özgün bir portresine sahip olunup olunmadığıyla ilgilidir (Miles ve Huberman, 2015, s. 278). Bu kapsamda araştırmacı yapmış olduğu bu eylem araştırmasında inandırıcılığın artırılması amacıyla şu noktalara dikkat etmiştir:

- Araştırmacı alanda 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci dönemi boyunca toplam 15 hafta kalmıştır. Bu sürenin dışında araştırmacı daha öncesinden araştırma yapılan okulda konuyla ilgili gözlemlerde bulunmuştur.
- Araştırmada birçok veri toplama aracı işe koşulmuştur. Bu sayede araştırmacı veri çeşitlemesi yapmıştır. Veri çeşitlemesi yapmak amacıyla araştırmacı gözlem, günlük, video kaydı, görüşme gibi birçok nitel veri toplama aracı kullandığı gibi birçok nicel veri toplama araçlarını da yaptığı araştırmasında kullanmıştır.
- Araştırma sürecinde araştırmacı verileri farklı zamanlarda toplamıştır. Özellikle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını göstermek için toplamda altı okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formu kullanmıştır. Bunun da dışında araştırma ortasında katılımcı formları tekrar öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmacı ayrıca okuduğunu anlama gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla sınıf öğretmenine iki adet okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formu vermiş ve öğretmenden bu formları tüm sınıfa uygulamasını istemiştir. Bu verinin toplanması aşamasında sadece sınıf öğretmeni görev almıştır.

- Araştırma ortamında hiçbir verinin gözden kaçmaması için ve farklı veri araçlarının olması amacıyla araştırmacı gözlem notlarını her gün düzenli olarak araştırmacı günlüğünü tutmuştur. Bunun da yanında araştırmacı dersleri video kamera ile görüntülü olarak ses kayıt cihazıyla da sesli olarak kayıt altına almıştır. Ayrıca öğrencilerin yapmış olduğu projeleri göstermek için bilgisayarlarına ekran izleme programları kurmuş ve öğrencilerin bilgisayar ekranlarını kayıt altına almıştır. Gerekli yerlerde bu öğrencilerin projelerine ait ekran görüntüleri paylaşılarak araştırmanın inandırıcılığının artması sağlanmıştır.
- Araştırmanın inandırıcılığının artması amacıyla derslerin nasıl işlendiği, okuduğunu anlama etkinlikleri için SCRATCH programında hangi projelerin yapıldığı, veri toplama süreçleri, araştırmacının katılımcıları ve rolleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bunun da yanında veri analiz basamakları ayrıntılı olarak verilerek araştırmanın inandırıcılığının artması sağlanmıştır.
- Araştırma sürecinde araştırmacı dışında geçerlik komitesi üyeleri, tez izleme komite üyeleri ve sınıf öğretmeninden meslektaş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Transfer edilebilirlik; Eylem araştırmalarında geçerlikle ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda bu kavram genelleme yerine kullanılmaktadır. Fakat nitel araştırmalarda analitik genelleme söz konusudur. Transfer edilebilirlik; araştırma sonuçlarının başka bağlamlara taşınıp taşınmadığıyla, uyum gösterip göstermediğiyle veya araştırmanın ne derece genellenebilir olduğuyla ilgilidir (Miles ve Huberman, 2015, s. 279). Araştırma sonuçlarının transfer edilebilirliği; araştırma sürecinin ayrıntılı olarak anlatılmasıyla ilgilidir. Bu ise araştırmanın yapıldığı ortamın, katılımcıların, araştırma sürecinde gözlem ile elde edilenler ile ilgili zengin, detaylı ve doğru bilgilerin aktarılmasıyla ilgilidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 343). Bu kapsamda araştırmacı transfer edilebilirliği sağlamak amacıyla şu konulara dikkat etmiştir:

- Araştırmacı araştırmanın yapıldığı tüm süreci ayrıntılı olarak betimlemiştir.

- Araştırma kapsamında araştırmacı araştırma yapılan okulu, araştırma ortamını, araştırmanın katılımcılarını, veri toplama tekniklerini, verilerin nasıl analiz edildiğini, uygulamanın nasıl yapıldığını kısacası tüm aşamaları ayrıntılı olarak aktarmıştır.
- Araştırmacı yapmış olduğu betimlemeleri elinden geldiğince tarafsız olarak vermeye çalışmıştır.
- Verilerden elde edilen bulgular alan yazında var olan bulgular ile karşılaştırılmıştır.
- Özellikle veri toplama ve verilerin analiz edilmesi aşamalarını araştırmacı ayrıntılı olarak vermiştir.

Değişmezlik, güvenilirlik veya güvenilir olmaya layık olma anlamında da kullanılmaktadır. Guba'ya (1981'den aktaran Mills, 2003) göre toplanan verilerin güvenilirlik ile ilgili sorunlarını gidermek için başka bir deyişle araştırmanın güvenilir olmaya layık olması için verilerin birbirleriyle tutarlı olması gerekmektedir. Verilerin tutarlı olması için veya verilerin güvenilir olması için araştırma verilerinin toplama yöntemleri çeşitlenmeli veya araştırmacı dışında veri kontrolünü sağlayan kişi veya kişilerin sürece dâhil olması gerekmektedir. Değişmezlik veya güvenilebilirlikte temel konu araştırma sürecinin tutarlı olmasıyla, başka bir deyişle zaman, araştırmacı ve mekâna göre sabit olmasıyla ilgilidir (Miles ve Huberman, 2015, s. 278). Araştırmacının araştırmanın güvenilir olmaya layık olması için dikkat ettiği noktalar şunlar olmuştur:

- Araştırmada SCRATCH programı öğretiminden itibaren araştırmacının uygulamasını sonlandırmasına kadar düzenli olarak her hafta geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Araştırmacı her aşamada videoların makro analizlerinden elde ettiği verileri geçerlik komitesine sunmuş ve eylem planları geçerlik komitesi ile birlikte oluşturulmuştur.
- Araştırmacı uygulama bitmeden önce elde ettiği veriler ile uygulama sürecini tez izleme komitesine sunmuş ve komitede bulunan üyelerin onayını almıştır.
- Araştırmacı araştırmasında farklı veri toplama araçlarından elde ettiği verileri birbirini destekleyecek şekilde tutarlı olarak sunulmasına dikkat etmiştir.
- Araştırma sürecinde çekilen video kayıtlarının, ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından yapılmış ve başka bir uzman tarafından kontrol edilmesi sağlanmıştır.

- Katılımcı öğrencilerin formlarının puanlanması işleminde araştırmacı dışında iki uzman daha görev almıştır. Bu sayede formlardan alınan puanların güvenilir olması sağlanmıştır.

Teyit edilebilirlik; nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi nesnellığın tam olarak sağlanamadığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle nitel araştırmaların araştırmacının hiç etkisinin olmadan yapılması söz konusu değildir. Bu yüzden nesnellik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır. Teyit edilebilirlik ile ulaşılan sonuçların toplanan veriler ile sürekli olarak teyit edilmesi ve okuyucuya mantıklı bir çerçevenin sunulması sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 272). Teyit edilebilirlik başka bir deyişle nesnellik; bir araştırmanın kopyalanabilir olmasıyla ilgili olduğundan dış geçerlik olarak ele alınmaktadır (Miles ve Huberman, 2015, s. 278). Araştırmacı araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla şunlara dikkat etmiştir:

- Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerinin nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak için nicel veri toplama araçları olan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları kullanılmıştır. Bunun da yanında nitel veri toplama aracı olarak gözlem notları, günlük, video kayıtları, görüşmeler kullanılarak sonuçların birbirini desteklemesi sağlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar toplanan değişik verilerle desteklenmiştir.
- Derse ait video kayıtları, öğrenci bilgisayarlarına ait ekran video kayıtları geçerlik komitesi üyeleri tarafından izlenmiş, öğrencilerin yaptıkları projeler üyelere gösterilmiştir. Bu sayede araştırmacının elde ettiği ilk sonuçlar toplanan veriler ile desteklenmiş ve buna göre eylem planları hazırlanmıştır.

2.13. Verilerin Analizi

Bu kısımda araştırmada toplanan nicel ve nitel verilerinin analiz edilmesi süreci iki başlık altında açıklanmıştır.

2.13.1. Nicel verilerin analizleri

Bu araştırmada araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesi amacıyla üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okula *Katılımcı Belirleme Formları* uygulanmıştır. Bu formların puanlanmasında araştırmacının dışında bir uzman daha görev almıştır. Böylelikle puanlama iki puanlayıcı tarafından yapılmıştır. Formların puanlanmasında

araştırmacının yapmış olduğu puanlama göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının yapmış olduğu puanlamanın güvenilir olduğunu ve tarafsız bir puanlama yaptığını göstermek amacıyla araştırmacı bir uzmandan daha puanlama yapmasını istemiştir. İki puanlayıcının puanlama yapmasından sonra araştırmacı ilk olarak formlara verilen puanlar arasındaki ilişkiye bakmıştır.

Puanlamalar arası ilişkiye bakmak amacıyla araştırmacı SPSS 22 paket programında korelasyon analizi yapmıştır. Yapılan korelasyon analiziyle puanlar arası ilişkinin ortaya konması amacıyla elde edilen ilişki katsayısına bakılmıştır. Korelasyon analizlerinde korelasyon katsayısı 1.00 çıkması durumunda mükemmel pozitif bir ilişkinin olduğunu, -1.00 çıkması durumunda mükemmel negatif bir ilişkinin olduğunu, 0.00 çıkması durumunda ise ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca korelasyon katsayısının mutlak değer olarak (Büyüköztürk, 2013, s. 32).

- 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzeyde
- 0.30-0.70 arasında orta düzeyde
- 0.00-0.30 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir

Araştırma kapsamında puanlamalar arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonraki aşama olan, “Araştırma hangi okulda yapılacaktır?” sorusunun cevabını bulmaya gelmiştir. Formlarda asıl puan olarak araştırmacının vermiş olduğu puan kabul edilmiştir. Okulların formlardan almış oldukları puanlara göre en düşük puan alan okulda en fazla okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin olacağı düşünülmüştür. Hangi okulun en düşük puan aldığını göstermek amacıyla tekrar SPSS 22 paket programında okulların okuduğunu anlama ortalama puanları hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı her bir okulun ortalama puanını hesaplamış ve bu puanları karşılaştırmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda araştırmanın yapıldığı okulun okuduğunu anlama ortalama puanının en düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmacı bu sonuca göre en fazla bu okulda okuduğunu anlama sorununun yaşandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okulun belirlenmesi işleminden sonra katılımcı öğrencilerin belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Araştırmacının elinde var olan katılımcı belirleme formlarına ait puanlar göz önünde bulundurularak araştırmacının katılımcıları seçilmiştir. Okuldaki 4/H sınıfında eğitim gören endişe düzeyinde olan en düşük puana sahip ilk sekiz öğrenci araştırmanın katılımcıları olarak seçilmiştir. Bu süreç *Araştırmanın Katılımcıları* başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Araştırmada “İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama sorunu yaşayanların mevcut durumu nedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla okullara uygulanan katılımcı belirleme formuna verilen puanlama göz önünde bulundurularak yanıt aranmıştır. Katılımcı öğrencilerin aldıkları puanlamanın nasıl yapıldığı, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinin nasıl hesaplandığı veri toplama araçlarından biri olan *Yanlış Analizi Envanteri Veri Toplama Aracı* başlığı altında detaylı olarak anlatılmıştır. Bu envantere göre katılımcı öğrencilerin mevcut durumları ortaya konmuştur.

Araştırmada diğer bir soru olan “Okuduğunu anlama sorunu yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin SCRATCH programında gerçekleştirdikleri etkinlikler sürecinde ve sürecin sonunda okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla katılımcı öğrencilere *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* uygulanmıştır. Öğrencilerin formlardan aldığı puana göre öğrencilerin gelişimlerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılmıştır. Formlara verilen puanlamanın nasıl yapıldığı, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinin nasıl hesaplandığı veri toplama araçlarından biri olan *Yanlış Analizi Envanteri* veri toplama aracı başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarının puanlanması işlemini araştırmacı dışında iki uzman ile birlikte toplamda üç puanlayıcı yapmıştır. Bu formlarda da araştırmacının vermiş olduğu puan asıl puan olarak kabul edilmiştir. Bu aşamada araştırmacının vermiş olduğu puanların güvenilir ve tarafsız olduğunu göstermek amacıyla parametrik olmayan bir test olan Kendall W testi ile puanlayıcılar arası uyumu ortaya koyan bir hesaplama yapılmıştır.

Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına üç puanlayıcının vermiş olduğu puanlamalar ve uyum katsayısı *Veri Toplama Araçları* başlığı altında yer alan *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu* başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.13.2. Nitel verilerin analizleri

Analiz; bir şeyleri bileşenlerine ayırmak olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırmalarında toplanan veriler analiz edilir ve sonra kategorilere ayrılır. Bu şekilde okuyucuya sunulması planlanan gerçeklik anlatılmaya çalışılır (Johnson, 2014, s. 109). Bu yüzden eylem araştırmalarında toplanan verilerin analizlerinin yapılarak ulaşılan

gerçeklik okuyucuya sunulmalıdır. Bu bakımdan araştırmacı burada toplamış olduğu nitel verilerin analizlerini nasıl yaptığını ele almıştır.

Nitel araştırmalarda veri toplama ve verilerin analizinin yapılması eş zamanlı bir süreç içerisinde yapılmaktadır. Bu durum nitel araştırmaları nicel araştırmalardan ayıran en önemli özelliktir. Nitel araştırmacı veri toplama sürecinde kimlerle görüşme yapacağını, hangi soruları soracağını, hangi verileri toplayacağını önden kestiremeyebilir. Bu yüzden araştırmacı topladığı verileri analiz ederek bir sonraki veri toplama aşamasına geçmektedir. Bu yönüyle nitel araştırmalar veri toplama ve verilerin analiz süreçleri tekrarlanan dinamik bir süreç olarak görülmektedir (Merriam, 2013, s. 161). Bu bölümde ele alınan nitel verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı konusu veri toplama sürecinin bitmesinden sonraki nitel veri analizleri sürecini kapsamaktadır.

Miles ve Huberman (2015, s. 10) nitel veri analizinin birbirini izleyen üç aşamadan meydana geldiğini söylemektedir. Bu aşamalar; verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçların ortaya konması ve doğrulanması aşamalarıdır. İlk aşama olan verilerin azaltılması aşamasında; verilerin seçilmesi, basite indirgenmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesi işlemleri yapılmaktadır. İkinci aşama olan veri gösterimi aşamasında; verilerin düzenlenmiş ve yoğunlaştırılmış şeklini göstermekte ve araştırma sonuçları bu aşamada ortaya çıkarılmaktadır. Son aşama olan sonuç çıkarma/doğrulama aşamasında ise verilerin analizlerinin karşılaştırılması, onaylanması, elde edilen temaların ve ilişkilerin yorumlanması yapılmaktadır. Ayrıca Miles ve Huberman (2015, s. 10) nitel veri analiz sürecini Şekil 2.6'da olduğu gibi göstermiştir:



Şekil 2.7. Veri Analizinin Bileşenleri: Akış Modeli

Kaynak: Miles ve Huberman, 2015, s. 10.

Becker's ile Glaser ve Strauss nitel veri analizinin dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar; probleme uygun verileri belirlenerek problemin tanımlanması, veri sıklıklarının kontrol edilmesi, verilerin bütünleştirilmesi/onaylanması ve sonuçların sunulmasıdır (Aktaran McKernan, 1996). Creswell (2013, s. 197) nitel verilerin analiz sürecini altı basamakta ele almıştır. Bu basamaklar; verilerin analiz için hazır hale getirilmesi ve düzenlenmesi, verilerin tamamının okunması veya incelenmesi, verilerin kodlanmasına başlama, verilerin kodlanması (temaların ortaya çıkarılması ve betimlemelerin yapılması), temaların veya betimlemelerin nasıl sunulacağına kararlaştırılması, temaların ve betimlemelerin yorumlanmasıdır.

Görüldüğü üzere alanyazında nitel veri analizi sürecine ilişkin tek bir yaklaşımdan bahsetmek mümkün değildir. Alanyazında nitel veri analizine ilişkin daha birçok yaklaşımın yer aldığı söylenebilir. Fakat tüm bu yaklaşımlarda verilerin kodlanması ve tema haline getirilmesi ortak bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında araştırmacı nitel verilerin analizleri için de tematik analizi kullanmıştır.

Tematik analiz kavramını araştırmacılar daha çok veri analizi anlamında kullanmaktadırlar. Tematik analiz toplanan verilerin kodlanmasını ve bir sonraki analiz ve betimlemeler için yeniden kodlanmasını ve sonrada birbirinden ayrılmasını içermektedir (Glesne, 2013, s. 259). Braun ve Clarke (2006, s. 6) tematik analizi; veriler içinde temaları belirlemek, analiz yapmak ve raporları sunmak için bir analiz yöntemi olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu analiz yönteminin verileri düzenleyerek ayrıntılı bir biçimde açıkladığını aktarmıştır.

Braun ve Clarke (2006, s. 15) tematik analizinin altı aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar: 1. Verileri tanıma, 2. Başlangıç aşamasındaki kodları oluşturma, 3. Veri seti içinde temalar arama, 4. Oluşturulan temaları gözden geçirme, 5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması ve 6. Raporlaştırma şeklindedir.

1. Verileri tanıma: İlk aşamada elde edilen veriler ile elden geldiğince meşgul olunmalıdır. Veriler ile derinlik kazanılmalı ve aşına olunmalıdır. Bu ise verilerin tekrar tekrar etkin bir şekilde okunması ile sağlanmaktadır. Bu sayede verilerin içine dalınabilecek ve anlamlı desenler ortaya çıkarılacaktır. Bu yüzden kodlamaya başlanmadan önce tüm veri setinin birkaç kez okunması gerekmektedir (Braun ve Clarke, 2006, s. 16).

Araştırmacı bu aşamada ilk olarak videolardan ve görüşmelerden elde edilen verileri yazıya dökmüştür. Sonra bu verileri tekrar tekrar okuyarak verileri tanımaya, onlarla aşına olmaya çalışmıştır. Bu aşamada araştırmacı "Veriler ne anlatmak istiyor?" sorusuna cevap

aramıştır. Bu kapsamda veriler defalarca okunmuştur. Araştırmacının zihninde veriler yer edinmeye başladığı vakit analizde ikinci aşamaya geçilmiştir.

2. *Başlangıç aşamasındaki kodları oluşturma:* Rossman ve Rallis (2012'den aktaran Creswell, 2013, s. 198) kodlamayı; verilerin aynı kategori içerisinde bir araya getirilerek düzenlenmesi ve kategoriyi temsil eden bir kelimeyi yazma işlemi olarak tanımlamıştır. Ayrıca kodlama, toplanan verilerin veya görsellerin metne aktarılması, kategorilerin imge veya cümlelere ayrılmasını ve katılımcının kendi diline ait bir terim ile kategorilerin isimlendirilmesini içermektedir. Araştırmacı bu aşamada metne dökmüş olduğu ve defalarca okuduğu verilerden aynı olanları benzer bir kategori içinde toplamıştır. Bu kategoriye bir isim vermiştir. Bu şekilde kodlama yapılmış ve kodların bir araya getirilmesiyle oluşturulan kategoriler isimlendirilmiştir.

3. *Veri içinde temalar arama:* Başlangıç kodları oluşturulduktan sonra araştırmacının elinde farklı farklı kodların bulunduğu bir liste ortaya çıkmaktadır. Bu aşamadan sonra ise üçüncü aşama olan veri içinde temalar arama aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada farklı kodlar birbirinden ayrılır. Birbirinden ayrılan kodlar bir araya getirilerek olası veya aday temalar oluşturulur (Braun ve Clarke, 2006, s. 19). Araştırmacı bu aşamada elde ettiği kodları birbirine benzer olanları bir araya getirmiş ve bu kodları bir tema altında toplamıştır. Bu şekilde ortaya temalar çıkmaya başlamıştır.

4. *Oluşturulan temaları gözden geçirme:* Aday temalar belirlendikten sonra dördüncü aşama olan temaların gözden geçirilmesi aşaması başlamaktadır. Bu aşamada aday temalar arasından asıl temalar için seçim işlemi yapılır. Başka bir deyişle temalar gözden geçirilir (Braun ve Clarke, 2006, s. 20). Araştırmacı bu aşamada elde ettiği temaları tekrar gözden geçirmiş ve asıl temaların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

5. *Temaların tanımlanması ve adlandırılması:* Temaların adlandırılması işlemi sistematik ve sezgisel bir süreçtir. Ortaya çıkarılan temalar araştırmacının amacı, araştırmacının yönelimi ve bilgisi, katılımcıların ortaya çıkardığı anlamlar tarafından belirlenmektedir. Elde edilen temalar araştırma sorularına cevap verebilecek düzeyde olduğundan temaların adları araştırmacının yönelimiyle uyumlu olacaktır. Temaların adlandırılması işlemi araştırmacı, katılımcılar veya alanyazın gibi dış kaynaklar tarafından yapılmaktadır (Merriam, 2013, s. 175).

Araştırmacı bu aşamada ortaya çıkarmış olduğu temaları adlandırmıştır. Her bir temayı araştırmacı kendi görüşüne göre, katılımcıların söylemlerine göre veya alan

yazında benzer temalara verilen adlandırmalara göre adlandırmıştır. Araştırmacı temaları adlandırdıktan temalara son halini vermiştir.

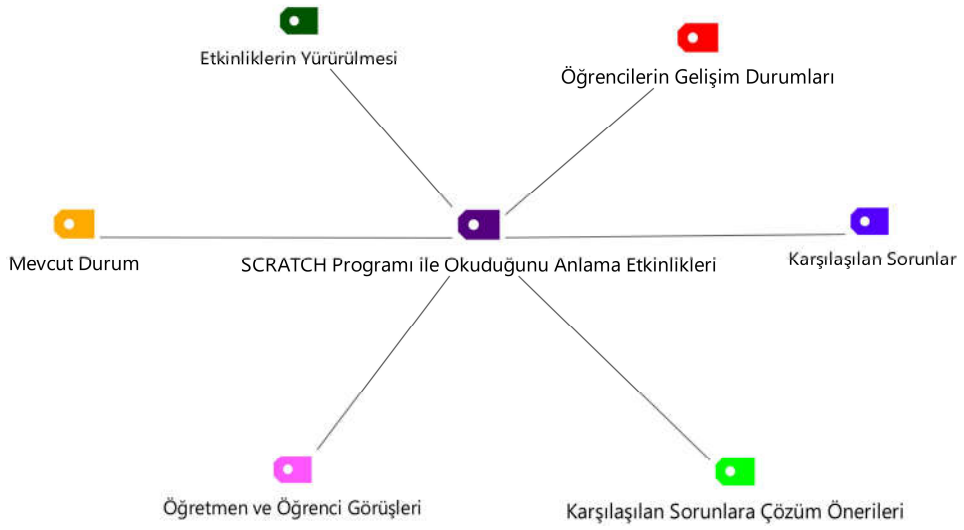
6. *Raporlaştırma*: Braun ve Clarke (2006, s. 23) bu aşamayı analiz için son fırsat olarak görmektedir. Bu aşamada ayrıca yapılan analizlere ilişkin araştırma sorularına ve alan yazına tekrar bakılarak araştırmanın son hali rapor haline getirilmektedir. Araştırmacı raporlaştırma aşamasına geldiğinde elde ettiği bulguları yorumlamış, alan yazında yapılan diğer araştırmalarla kendi bulgularını tartışmış ve sonuca ulaşmıştır. Sonuca ulaşıldıktan sonra araştırma rapor haline getirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde eylem araştırması süreci boyunca elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanması ele alınmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulguları araştırma amacı ve alt amaçları doğrultusunda cevapları aranan soruları temel alınarak ortaya koymuştur. Araştırmada nicel verilere yönelik yapılan istatistik analizlerinden elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verilere yönelik tematik analiz yoluyla elde edilen bulgular ise temalarla belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın; “Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanları nedir?”, “SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri nasıl yürütülebilir?”, “Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama sürecindeki okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi nasıldır?”, “SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?”, “SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?”, “SCRATCH programı ile yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorularına yanıt bulmak amacıyla yapılan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi aşamasında ortaya çıkarılan temalar Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Elde edilen nicel ve nitel bulguların ve yorumların sunulması Şekil 3.1 dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin gerçekçi bir şekilde anlatılması amacıyla veri toplama araçları olan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından elde edilen sonuçlar ile video kayıtlarından, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden ve araştırmacı gözlem notlarından alıntılar birlikte sunulmuştur. Elde edilen temalar Şekil 3.1’de gösterilmiştir:



Şekil 3.1. SCRATCH Programı ile Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Etkinliklerine İlişkin Elde Edilen Temalar

3.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Mevcut Okuduğunu Anlama Puanları

Araştırmanın birinci sorusu olan “Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama puanları nedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmanın sürecinin başında (28 Eylül 2015) katılımcı öğrencilere üç adet *Katılımcı Belirleme Formları* uygulanmıştır. Araştırmacı kendi yapmış olduğu puanlamanın tarafsız ve güvenilir olduğunu ortaya çıkardıktan sonra kendi puanlamasına göre katılımcı öğrencilerin formlardan aldığı okuduğunu anlama puanları, yüzdellikleri ve bulunduğu okuma düzeylerini Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’te vermiştir:

Tablo 3.1. Katılımcı Belirleme Formu-1’e Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Katılımcı Adı	Okuduğunu Anlama Puanı (mak. 24)	Okuduğunu Anlama Yüzdeliği	Okuma Düzeyi
Emrah	8	33.33	Endişe Düzeyi
Ahmet	3	12.50	Endişe Düzeyi
Burhan	9	37.50	Endişe Düzeyi
Yakup	9	37.50	Endişe Düzeyi
Tarık	9	37.50	Endişe Düzeyi
Mehmet	5	20.83	Endişe Düzeyi
Buket	4	16.66	Endişe Düzeyi
Arda	3	12.50	Endişe Düzeyi

Katılımcı Belirleme Formu-1; zorluk derecesi olarak orta güçlük düzeyinde bulunan ve hikâye edici metin türü olan *Biriken Para* adlı metindir. Bu forma göre araştırmacının

yapmış olduğu puanlama, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri ve öğrencilerin buldukları okuma düzeyleri Tablo 3.1’de gösterildiği gibidir.

Elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin araştırma öncesi mevcut durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin sekizinin de okuma düzeyi olarak endişe düzeyinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre seçilen öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadıkları söylenebilmektedir.

Katılımcı Belirleme Formu-2; zorluk derecesi olarak orta güçlük düzeyinde olan ve bilgilendirici metin türünün adı *Görgü Kuralları*’dır. Bu forma göre araştırmacının yapmış olduğu puanlama, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri ve öğrencilerin buldukları okuma düzeyleri Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2. *Katılımcı Belirleme Formu-2’ e Göre Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*

Katılımcı Adı	Okuduğunu Anlama Puanı (mak. 24)	Okuduğunu Anlama Yüzdeliği	Okuma Düzeyi
Emrah	4	16.66	Endişe Düzeyi
Ahmet	1	4.16	Endişe Düzeyi
Burhan	7	29.16	Endişe Düzeyi
Yakup	7	29.16	Endişe Düzeyi
Tarık	5	20.83	Endişe Düzeyi
Mehmet	0	0.00	Endişe Düzeyi
Buket	3	12.50	Endişe Düzeyi
Arda	2	8.33	Endişe Düzeyi

Tablo 3.2’de elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin araştırma öncesi mevcut durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin sekizinin de okuma düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadığı söylenebilmektedir. Ayrıca bilgilendirici metin türünde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin hikâye edici metin türüne göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama konusunda daha fazla sorun yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcı Belirleme Formu-3; zorluk derecesi olarak zor güçlük düzeyinde *Tüketici Hakları* adlı hikâye edici bir metindir. Araştırmacı kolay, orta ve zor güçlük düzeyinde metinler ile araştırma sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama gelişim düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi aşamasından sonra araştırmanın başında araştırmacı tarafından sadece katılımcı öğrencilere 13 Ekim 2015 tarihinde zor güçlük düzeyindeki bu metin uygulanmıştır. Böylelikle araştırmacı tarafından öğrencilerin araştırma başlangıcında zor güçlük düzeyindeki metinden

aldıkları okuduğunu anlama puanları, yüzdeleri ve okuma düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Bu forma göre araştırmacının yapmış olduğu puanlama, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri ve öğrencilerin buldukları okuma düzeyleri Tablo 3.3'te verilmiştir:

Tablo 3.3. Katılımcı Belirleme Formu-3'e Göre Öğrencilerin Okuma Düzeyleri

Katılımcı Adı	Okuduğunu Anlama Puanı (mak. 24)	Okuduğunu Anlama Yüzdeliği	Okuma Düzeyi
Emrah	6	25.00	Endişe Düzeyi
Ahmet	2	8.33	Endişe Düzeyi
Burhan	9	37.50	Endişe Düzeyi
Yakup	6	25.00	Endişe Düzeyi
Tarık	11	45.83	Endişe Düzeyi
Mehmet	9	37.50	Endişe Düzeyi
Buket	5	20.83	Endişe Düzeyi
Arda	5	20.83	Endişe Düzeyi

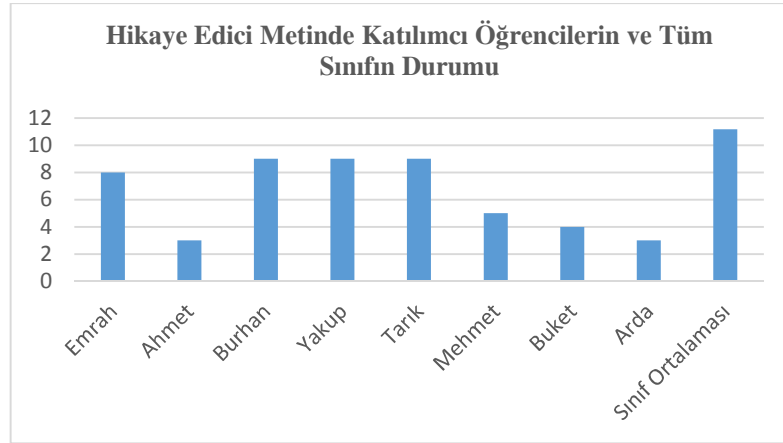
Tablo 3.3'e göre elde edilen bu bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin araştırma öncesi mevcut durumunu göstermektedir. Bu bulgular öğrencilerin sekizinin de her üç metinden alınan puanlara göre okuma düzeyi olarak endişe düzeyinde olduklarını ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadıklarının göstergesi olarak açıklanabilir. Bu bulgular araştırmacının katılımcı öğrenci seçiminde belirlemiş olduğu "Öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşıyor olması" ölçütünü karşılar niteliktedir. Araştırmanın başlangıcında uygulanan bu formlardan elde edilen bulgular ile araştırma sonucunda diğer formlardan elde edilen bulguların karşılaştırması yapılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumunun nasıl olduğu ortaya konmuştur. Katılımcı belirleme formlarından elde sonuçlara göre seçilen bu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadıklarını ortaya çıkartan nitel bulgulara da ulaşılmıştır. Araştırmacı sınıf öğretmeni ile yapmış olduğu uygulamanın başlangıcındaki ön görüşmede öğretmen seçilen öğrenciler için şunları aktarmıştır (Öğretmen ön görüşme, 16.10.2015):

Çünkü birinci sınıftan beri okutuyorum ben bu öğrencileri, birinci sınıftan beri süregelen okumayla ilgili problemleri var. Öğrenci isimlerine baktığım zaman da zaten anladığımı ifade etmekte güçlük çeken öğrenciler bunlar. Diğer derslerde de öyleler, matematik dersinde de öyle, Türkçe dersinde de öyleler. Mesela Mehmet, Yakup, Ahmet sonradan geldi, sonradan katıldı sınıfa. Dikkat toplamada da bir takım problemleri var bu çocukların. Çok çabuk dağılıyor dikkatleri. Bunları böyle uzun süre derste tutmak mümkün olmuyor. Mesela Türkçede okuma dersinde de çok fazla konunun üzerine yoğunlaşıp derse

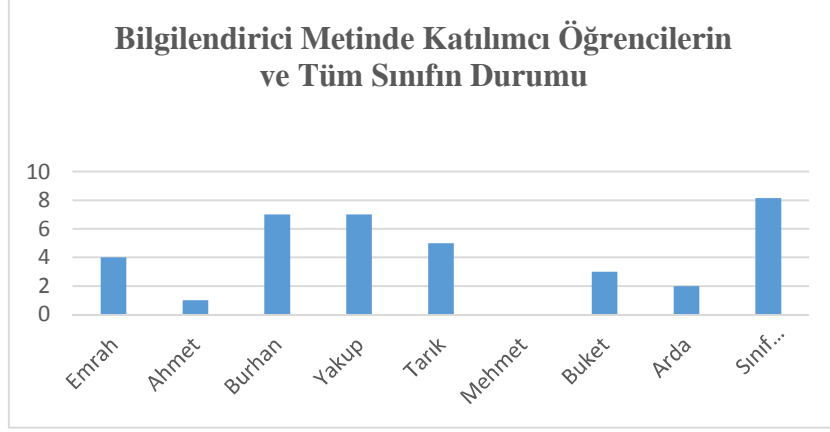
katılmaları mümkün olmuyor. Yani zaten siz de bir test yaptınız. Aldığımız cevaplarda da gördünüz. Pek azimli olmayan öğrenciler bunlar.

Yukarıda sınıf öğretmeniyle yapılan ön görüşmede öğretmen seçilen öğrencilerin okuma konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Burada araştırmacının öğrenci seçmek için yapmış olduğu ölçme ile öğretmenin görüşlerinin tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmacının uygulama başlamasından sonra öğrencilerin ilk zamanlarda metni okumada sıkıntılar yaşadıkları, animasyon projelerinde metnin anlaşılabilir yerlerinin anlatılmasında ve canlandırılmasında sorun yaşadıkları, soru oluşturma projesinde metinle ilgili sorular oluşturamadıkları gözlemlenmiştir. Özellikle özetleme projesinde çok ciddi yetersiz kaldıkları ve özetleme yapamadıkları da araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir (AG., 13.11.2015).

Elde edilen nicel bulgulara göre katılımcı öğrencilerin tüm formlardan almış olduğu puanların çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sadece katılımcı öğrencilerin değil tüm sınıftaki öğrencilerin uygulama başlangıcında okuduğunu anlama düzeylerinin çok düşük olduğu görülmüştür. Araştırma başlangıcında hikâye edici metin ve bilgilendirici metinden alınan puanlara göre sınıf ortalaması ve katılımcı öğrencilerin durumu Grafik 3.1 ve Grafik 3.2’de gösterilmiştir:



Grafik 3. 1. Araştırma Başlangıcında Uygulanan Hikâye Edici Metinde Öğrencilerin Aldıkları Puanlar ve Tüm Sınıfın Ortalama Puanı

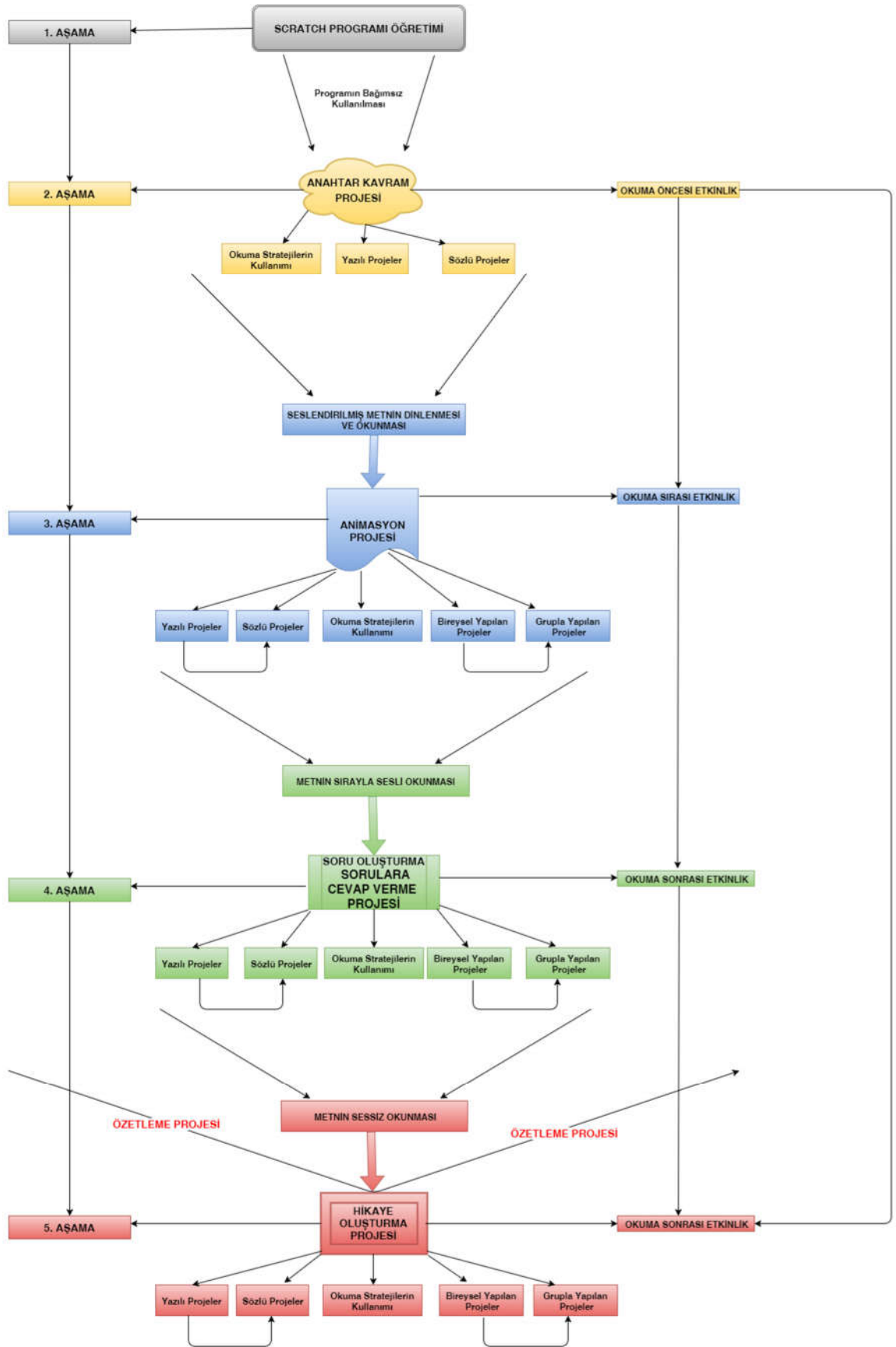


Grafik 3. 2. *Araştırma Başlangıcında Uygulanan Bilgilendirici Metinde Öğrencilerin Aldıkları Puanlar ve Tüm Sınıfın Ortalama Puanı*

Grafik 3.1 ve Grafik 3.2’de katılımcı öğrencilerin ve tüm sınıfın ortalama puanları görülmektedir. Grafiklere göre katılımcı öğrencilerin araştırma başlangıcında sınıfın ortalama puanının altında oldukları bulunmuştur. Gerek katılımcı öğrencilerin gerekse tüm sınıfın ortalama puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

3.2. SCRATCH Programında Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin Yürütülmesi

Araştırmanın ikinci sorusu olan “SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri nasıl yürütülebilir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmacı dersin uygulama videolarından, öğrenci bilgisayarlarına ait ekran video kayıtlarından, öğretmen-öğrenci görüşmelerinden, öğrencilerin hazırlamış olduğu SCRATCH projelerinden ve araştırmacı günlüğünden analizler yapmıştır. Bu analizler sonucunda etkinliklerin nasıl yürütüldüğüne yönelik olarak bulgular elde edilmiştir. Burada “Etkinlikler Nasıl Yürütülür” adı altında bir temaya ulaşılmıştır. Bu temanın altında ise SCRATCH programı öğretimi, anahtar kavram projesi, animasyon projesi yapımı, soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yapımı ve hikâye oluşturma projesi yapımı adı altında beş alt temaya ulaşılmıştır. Etkinliklerin yürütülmesi süreci, elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 3.2’de gösterilmiştir:



Şekil 3.2. Etkinlikler Nasıl Yürütülür Teması ve Alt Temaları

3.2.1. SCRATCH programı öğretimi

Araştırmada katılımcı öğrencilerin seçimi ve araştırma ortamının hazır hale getirilmesinden sonra ilk olarak öğrencilere SCRATCH programı öğretimine başlanmıştır. SCRATCH programı öğretimi toplam dört hafta boyunca yapılmıştır. Haftalık toplam 6 ders saatinden toplam dört hafta ve 24 ders saati boyunca SCRATCH programı öğrencilere öğretilmiştir.

SCRATCH programının öğretiminin ilk zamanlarında öğrencilerin programı öğrenmeye yönelik çok hevesli oldukları gözlemlenmiştir. İlk derste öğrencilerin gelmez SCRATCH programını açtıkları ve programı kullanmaya başladıkları görülmüştür. Araştırmacı ilk dersten önce öğrencilere program hakkında bilgilendirme yapmıştır. Öğrenciler ilk geldiklerinde çoğunun SCRATCH programını evlerindeki bilgisayarlara kurdukları da görülmüştür. Öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Evet çocuklar burada ne yapacağımızı, benim niçin burada olduğumu ve burada uyulacak kuralları konuştuk.

Ahmet: Öğretmenim SCRATCH oynayacak mıyız?

Araştırmacı: Evet ama önce daha başka şeyleri konuşmamız gerekiyor.

Buket: Öğretmenim hemen SCRATCH oynayalım (Diğer öğrencilerde hep birden “Evet. SCRATCH oynayalım” diye bağırdılar) (Gözlem Notu, 13.10.2015).

Öğrencilerin tüm ders boyunca SCRATCH programını öğrenmeye ve kullanmaya yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Programın öğrenilmesine yönelik olarak da araştırmacı günlüğünde şunları yansıtmıştır (AG., 16.10.2015):

Program tanıtımında çocuklara öğrettiğim şeylerin bir sonraki aşamasında çocuklar kendiliğinden öğrettiğim kısımları yapmaya başlıyorlardı. Hiç zorlanmıyorlar, programı kullanmayı çok hızlı öğreniyorlardı. Ben programı parça parça öğretiyordum. Bakalım bütün olarak projelerin öğrenilmesinde de aynı hız olacak mıydı?

SCRATCH programı öğretimi sürecinde araştırmacı her ne kadar çocukların programı öğrenemeyeceğinden endişe duymuş olsa da sonraki zamanlarda bu endişelerin gereksiz olduğunu görmüştür. Çocukların programı öğrenememesi gibi bir durumun olmamasının yanında araştırmacının tahmin edemeyeceği bir hızda öğrencilerin programı

öğrendikleri gözlemlenmiştir. Sadece bir öğrencinin programı diğer öğrencilere göre daha yavaş bir biçimde öğrendiği görülmüştür. Fakat yapılan ek derslerle bu sorun da ortadan kaldırılmıştır. Araştırma sürecinde yaşanan sorunlar kısmında bu sorun detaylı olarak ele alınmıştır. Araştırmacının çocukların programı öğrenememesine yönelik olarak endişe duymasının sebebi ise programda kodlamaların olmasıdır. Fakat bu süreçte araştırmacı SCRATCH programının gerçekten kolay kullanılabilir ve öğrenilebilir bir program olduğunu ve çocukların düzeyine tamamen uygun bir program olduğunu gözlemiştir.

SCRATCH programı öğretimi beş aşamada yapılmıştır. Bu aşamalardan ilki öğrencilere kod bölümünün tanıtılması ve kod bölümünde yer alan kodların ne işe yaradığı ve nasıl kullanılacağına öğretilmesi aşamasıdır. İkinci aşama; kodlama panelinin tanıtılması aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere kodların kodlama paneline sürükle-bırak mantığıyla bırakılmasıyla kodlama işleminin yapılacağı anlatılmıştır. Üçüncü aşama; sahne ve karakter bölümünün tanıtılması aşamasıdır. Bu aşamada sahne bölümünün ne işe yaradığı, sahnelerin nasıl değiştirileceği veya düzenleneceği, karakter bölümünün ne işe yaradığı, karakterlerin nasıl değiştirileceği veya düzenleneceği öğretilmiştir. Dördüncü aşamada; programın araç çubuğu bölümü öğretilmiştir. Araç çubuğunda nelerin yer aldığı ve nasıl kullanıldığı gösterilmiştir. Son aşama olan beşinci aşamada ise öğrencilerle birlikte örnek projeler ve oyunlar yapılmıştır. SCRATCH programı öğretimine ilişkin hazırlanan ders planları EK-7’de gösterilmiştir.

SCRATCH program öğretimi tamamlandıktan sonra 09.11.2015 tarihinde yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı-2’de programı öğrencilerin bağımsız olarak kullanabilme düzeyine ulaştıkları kararına varılmıştır. Komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Hocam videolardan, öğrencinin yapmış olduğu projelerden ve öğrencilerin ekran kayıtlarına ait videolardan görüldüğü üzere en yavaş öğrendiğini düşündüğümüz Ahmet’in dahi programı kullanabildiği anlaşılmaktadır. Ahmet’e verilen programın öğrenmesine yönelik ek derslerin faydası olmuştur. Tüm öğrenciler uygulama sırasında programı kullanabilmeleri için yeterli düzeyde programı öğrenmişlerdir.

Üye: Bu gösterdiğin ekran kaydı videosu ve proje örneğini Ahmet mi yaptı? (Araştırmacı o sırada Ahmet’in yapmış olduğu balık yeme oyununu göstermektedir. Ayrıca akvaryum projesini de sonrasında göstermektedir)

Araştırmacı: Evet hocam bu balık yeme oyununu ve akvaryum projesini Ahmet yaptı. Diğer öğrenciler de aynı projeyi yapabilmekteler, hatta Tarık, Buket, Yakup ve Burhan daha da güzel bir şekilde

yapmışlardı. Ahmet'in projelerinden daha da iyi olmuştu (Bu sırada komite üyelerine diğer öğrencilerin de projeleri gösterilmektedir).

Üye: Ahmet te dâhil olmak üzere öğrenciler programı gayet güzel kullanmaktalar (Bu sırada herkes gülümsedi)

Araştırmacı: O zaman hocam programın öğretimini bitirip pilot uygulamaya geçelim mi?

Üye: Evet olabilir (Bu sırada diğer üyeye bakıyor ve diğer üye de "Olur" manasında başını sallıyor)

Araştırmacı: Peki o zaman. (Bu sırada araştırmacı bunu geçerlik komitesi karar defterine karar olarak yazmaktadır) (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 09.11.2015)

Geçerlik Komitesi Toplantısı kararı ile araştırmacı bu aşamadan sonra pilot uygulamaya geçmiştir. Komitede alınan bu karar bir sonraki eylem planını oluşturmuştur. Öğrencilerin programı bağımsız olarak kullanabildikleri ve uygulama sürecinde programda yapılacak projeleri yapabilme yeterliliğine ulaştığı düşünülmüştür. Bu şekilde program öğretimi sonlandırılmıştır.

3.2.2. Anahtar kavram projesi

Araştırmacı okuduğunu anlama etkinliklerinde okuma öncesi etkinlikler kapsamında kendisinin hazırlamış olduğu anahtar kavram projesi üzerinde okuduğunu anlama becerileri geliştirme etkinlikleri yaptırmıştır. Bu proje aracılığıyla araştırmacı öğrencilere metinlerin anahtar kavramlarını vermeye çalışmıştır.

Araştırmanın pilot uygulama ve asıl uygulama aşamalarında araştırmacı öğrencilere okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metnin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma etkinliklerini anahtar kavram projesi aracılığıyla yaptırmıştır.

Araştırmacı başlangıçta anahtar kavram projesi hazırlamamıştır. Metnin ilk ekranını açıp bu ekran üzerinde okuma öncesi etkinlikleri yaptırmaya çalışmıştır. Sonrasında ise araştırmacı ayrı bir anahtar kavram projesinin hazırlanmasının çok yararlı olacağını düşünmüş ve bunu geçerlik komitesi toplantısında dile getirmiştir. Araştırmacı anahtar kavram projesi hazırlama fikrinin nasıl ortaya çıktığını günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 17.11.2015):

Çocuklara metni verirken anahtar kelimelerle çalışma yapmak amaçlı onlara anahtar kelimelerin işaretlenmiş şeklinde programdan metnini göstersem mi acaba? Bu geçerlik komitesi

toplantısında konuşulmalıydı. Çünkü ben bu konuda ciddi anlamda zorlanıyorum. Metnin ilk ekranından okuma öncesi etkinlikleri pek yapılamıyordu. Bu bir sorundu. Çünkü anahtar kelimelerle çalışmak beni ciddi anlamda rahatlatıyordu. Çocuklar anahtar kelimelerle karşılaşınca metni genel hatlarıyla öğrenmiş olacağını düşünüyorum. Bunu sağlamak için anahtar kelimelerle çalışma yapılabilir. Hatta bunun için SCRATCH'den ayrı bir proje bile hazırlanabilir.

Araştırmacı bu durumu geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Komitede anahtar kavram projesinin yapılması kararı çıkmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-4, 23.11.2015). Bu, bir sonraki eylem planlarından birini oluşturmuştur. Bu amaçla araştırmacı anahtar kavram projesi hazırlama çalışmalarına başlamıştır.

İlk aşamada araştırmacı SCRATCH programı üzerinde hazırlamış olduğu metin üzerinde anahtar kavramları belirlemiş ve bunu dikkat çekecek şekilde yuvarlak içine almıştır. Fakat araştırmacı bu şekilde hazırlanan anahtar kavram projesinin işlevsel olarak kullanılmadığını gözlemlemiştir. Bu durumu tekrar araştırmış ve nasıl bir proje hazırlanabileceğini düşünmüştür. Araştırmacı bu konuyu süreç içerisinde yaptığı çalışmalarını paylaşarak fikirlerini aldığı bölümdeki arkadaşlarından biriyle konuşmuş ve birlikte tamamen ayrı bir proje hazırlanmasının daha iyi olacağını düşünmüştür. Bunu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 27.11.2015):

Bugün anahtar kavram projesinin nasıl daha etkili hale getirilebileceğini bir arkadaşım ile tartıştım. Kendisine metin okunmadan önce okuma öncesi etkinlikleri yapmak amacıyla bir anahtar kavram projesi yapmak istediğimi aktardım. Birlikte konuşurken bir karara vardık. Bu karar okuma öncesi etkinliklerinde ayrı bir anahtar kavram projesi hazırlayacaktı. Bu projede tek bir ekran olacak ve bu ekran üzerinde en başta metnin başlığı yer alacaktı. Metnin başlığının altında ise metne ait anahtar kavramlar yer alacaktı. Bununla da yetinmeyip ekranda metnin başlığıyla veya anahtar kavramlarla ilgili görseller yer alacaktı. Tamamen ayrı bir proje olacaktı. Bu fikir beni heyecanlandırdı. Asistan arkadaşım çok teşekkür ettim ve proje üzerinde çalışmaya başlamak için oradan hemen ayrıldım.

Araştırmacı almış olduğu bu karardan sonra metinle ilgili ayrı bir anahtar kavram projesi hazırlama işine başlamıştır. O haftaki metne ait bir anahtar kavram projesi hazırlamıştır. Bu durumu tekrar geçerlik komitesi toplantısında dile getirmiştir. Hazırlamış olduğu anahtar kavram projesini komiteye sunmuştur. Komitedeki üyeler hazırlanan bu projeyi daha çok beğenmiş ve böyle hazırlanmasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca bu geçerlik komitesi kararlarından birini oluşturmuştur. Bir

sonraki eylem planı olarak ayrı bir anahtar kavram projesi hazırlanması planlanmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün günlerden Pazartesi. Geçerlik komitesinin 5. sini yaptık. Bugün komitede gerçekten çok güzel ve orijinal fikirler ortaya çıktı. Anahtar kavramlarla ilgili yaptığım hazır ekran çok beğenilmişti. Bunun yapılması kararı alındı. Hatta ekranı gösterdim. Onayladılar. Beğendiler de. Okuduğunu anlama içinde bu projenin çok faydalı olacağını ve çok yarar sağlayacağını düşündük. Bu yüzden ayrı bir anahtar kavram projesinin hazırlanması kararı alınmıştı (Geçerlik Komitesi Toplantısı-5, 30.11.2015).

Araştırmacı bu tarihten sonra ayrı bir anahtar kavram projesi hazırlamıştır. Bu proje tek ekrandan oluşmaktadır. Ekran üzerinde metnin başlığı, metnin başlığının altında ise metne ait anahtar kavramlar yer almıştır. Bunun da yanında anahtar kavramlarla ilgili veya metinle ilgili ekranda görsellere yer verilmiştir. Araştırmacı metni öğrencilere okutmadan önce bu projeyi açmış ve öğrencilere bu proje üzerinden okuma öncesi etkinlikleri yaptırmıştır. Görsel 3.1’de Denizyıldızı adlı metnin anahtar kavram projesi ekranı gösterilmiştir:



Görsel 3.1. *Denizyıldızı Metnine Ait Anahtar Kavram Projesi Ekran Görüntüsü*

Bu proje metin okunmadan önce araştırmacı tarafından açılmıştır. Bu ekran üzerinden okuma öncesi etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyalog şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: Evet çocuklar şimdi anahtar kavram projesi ekranına baksın herkes. Bu haftaki metnin başlığı neymiş?

Arda: Denizyıldızı.

Araştırmacı: Evet bu haftaki metnin başlığı Denizyıldızı. Peki, ekranda başka ne görüyoruz? Veya Denizyıldızı metninde neler anlatılıyor olabilir?

Buket: Denizyıldızı ve bir çocuk resmi var.

Araştırmacı: Başka?

Arda: Denizyıldızlarının nerde olduğunu anlatıyor olabilir.

Mehmet: Nasıl olduğunu anlatıyor olabilir.

Araştırmacı: Başka ekranda ne var çocuklar? Ne görüyoruz?

Tarık: Anahtar kavramları görüyoruz.

Araştırmacı: Evet anahtar kavramları görüyoruz değil mi?

Arda: Çocuk ve denizyıldızı var.

Tarık: Belgesel yazıyor birde öğretmenim.

Emrah: Zaman var bir de.

Araştırmacı: Belgesel var dediniz. Belgesel nedir?

Buket: Hayvanları anlatıyor belgeselde.

Araştırmacı: Sadece hayvanları mı anlatıyor belgeseller?

Burhan: Başka şeyleri de anlatıyor.

Buket: Eski zamanda kalan şeyleri de anlatıyor.

Araştırmacı: Zaman kavramı var birde. Ne olabilir sizce?

Tarık: Çocuk belgesel izlemiş olabilir, zamanını böyle değerlendirmiş olabilir. Çocuğun vaktini iyi değerlendirmesi olabilir (Bu sırada Tarık'ın ekran videolarından metni açıp önden hızlıca baktığı görülmüştür)

Araştırmacı: (Gözlem Notları, 17.12.2015)

Bu şekilde araştırmacı çocuklar ile anahtar kavram projesi ekranı üzerinden okuma öncesi etkinlikleri yaptırmıştır. Bu proje ile araştırmacının öğrencilerin okumaya karşı hazır olmalarını, okuma amacı oluşturmalarını, metnin başlığına bakarak içeriği hakkında tahminde bulunmalarını sağlamaya ve anahtar kavramları vermeye çalıştığı görülmüştür. Bu etkinlikler bittikten sonra öğrencilere kulaklıklarını dağıtıp SCRATCH programı üzerinden hazırlanan o haftaya ait seslendirilmiş metnin dinlenerek okunması işlemine geçilmiştir.

3.2.3. Animasyon projesi

SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesindeki üçüncü aşama animasyon projesi oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada

öğrencilerden okudukları metnin anladıkları kısımlarını görselleştirilmeleri amacıyla program üzerinden animasyon oluşturmaları istenmiştir. Animasyon oluşturma projesinden önce metin öğrencilere seslendirilmiş biçimiyle dinletilerek okutulmuştur. Metin program üzerinde sesli hikâye biçiminde öğrencilere verilmiştir. Burada hem dinleme hem okuma yer almıştır. Bu aşamada öğrencilere kulaklık verilmiş ve seslendirilmiş metnin hem dinlenmesi hem de dinleme esnasında öğrencilerin sesi takip ederek okumaları sağlanmıştır. Burada metnin birinci kez okunması sağlanmıştır.

Animasyon projesi yapılması aşamasında araştırmacı okuma sırası stratejilerinin uygulanmasını amaçlamıştır. Araştırmacı okuma sırası stratejileri olan metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımlar için metnin tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılabilir kısımlarının görselleştirilmesi etkinliklerini yaptırmıştır. Araştırmacı öğrencilerin bilgisayarlarında sürekli olarak metni gösteren projenin açık olmasını sağlamıştır. Etkinliklerin yapılması sırasında öğrencilerden gerekli gördükleri yerde metne bakmalarını istemiştir. Bu sayede araştırmacı metnin tekrar tekrar okunmasını sağlamıştır. Araştırmacı animasyon projesinin yapılmasıyla da metnin anlaşılabilir kısımların görselleştirilebildiğini gözlemiştir. Animasyon projesinin yapılması fikri araştırmacı tarafından ortaya atılmıştır. Bu süreci araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (AG., 06.11.2015):

Bugün tezimle ilgili çalışırken aklıma metinlerle ilgili animasyon yapılabileceği fikri geldi. Yani öğrencinin metnin beğendiği bir kısmın bir bölümünü animasyon haline getirilebileceği, sahnelendirme ile canlandırılabilirdi aklıma geldi. Hatta ses eklenerek bunun hareketli animasyon haline getirilebileceğini de düşündüm. Bu güzel olurdu. Hem animasyon yapılabilirdi hem de seslendirme yapılarak metin üzerinde çalışılması sağlanabilirdi. Özellikle metnin kahramanlarının karakterleri burada işe koşulabilirdi. Böylelikle okuma sırası etkinlikler bu proje aracılığıyla yapılabilirdi.

Buradan hareketle okuduğunu anlama etkinliklerinde yapılacak projelerin arasında animasyon projesi de eklenmiştir. Öğrencilerin metnin anlaşılabilir kısımlarını veya metnin akıllarında kaldığı kadarını canlandırmaları sağlanmıştır. Ek olarak animasyon projesi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin bazı okuma stratejilerini işe koştukları görülmüştür. Öğrenciler bu aşamada metinde anlamayı gözleme stratejilerini kullanmaya başlamıştır. Öğrencilerin zorlandıkları yerde arkadaşlarından yardım alarak akran destekli okuma öğretimi stratejisini, kimi projelerde arkadaşlarıyla birlikte çalışarak işbirliğine dayalı okuma stratejisini kullandıkları görülmüştür (AG.,

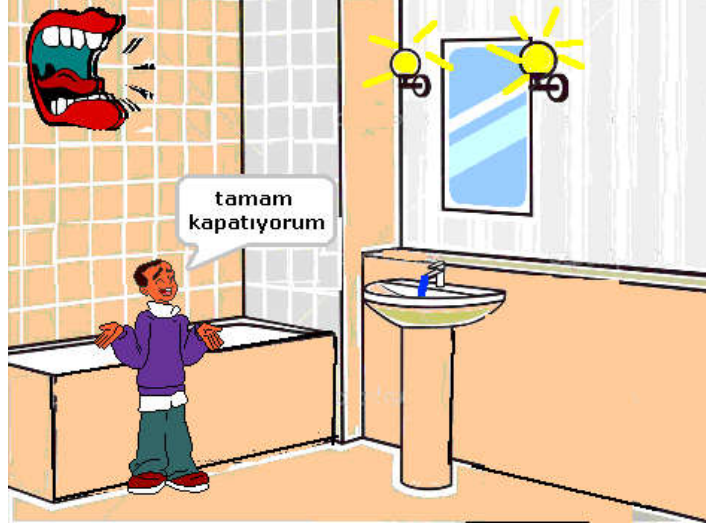
23.10.2015). Ayrıca öğrenciler metni anlamadıkları zamanlar metni açıp tekrar okuma yaparak tekrar okuma stratejilerini kullanmıştır. Okuma öğretimi stratejilerinin kullanılmasına yönelik olarak elde edilen bulgular araştırmacı gözlemleriyle sınırlı kalmıştır.

Araştırmacı tarafından animasyon projelerinin başlangıçta yazılı olarak yapılması sağlanmıştır. Yazılı projeleri program üzerinden alınan arka plan ekranı üzerinde iki karakterin hareket ederek birbirleriyle yazılı olarak konuşmasıyla yapılan projeler oluşturmuştur. Bu projede öğrenciler tarafından metne ait kahramanlardan veya başka karakterlerin metinle ilgili yazılı olarak konuşması gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler arasında farklı sahnelerin değişmesiyle karakterlerin metin hakkında konuşmasını sağlayan proje yapanlar da olmuştur. Bu projeleri öğrenciler tasarlamıştır. Böylece öğrenciler metinle ilgili metnin anlaşılabilir kısımlarını görselleştirmiştir. Yazılı yapılan projelere bir örnek Görsel 3.2’de gösterilmiştir:



Görsel 3.2. Arda'nın Yazılı Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-1

Burada Arda konuşan evin sesini canlandırmıştır. Görsel 3.2’de musluk ve lambaların açık olduğu görülmektedir. Bu sahnede ev, Selim adlı metin kahramanından musluğu ve ışığı kapatmasını istemiştir. Burada öğrenci tarafından ev yazılı olarak konuşturulmuştur. Selim ise eve yazılı olarak Görsel 3.3’te gösterildiği gibi cevap vermiştir:



Görsel 3.3. Arda'nın Yazılı Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-2

Görsel 3.3'te görüldüğü gibi Selim adlı karakter de yazılı olarak cevap vermiştir. Bu animasyon projesi örneğinde ilk kez bir öğrenci animasyon sahnelerini hareket ettirmiştir. Daha önce bunu kullanan bir öğrenci olmamıştır. Bu projede Arda'nın kendisinin bunu keşfettiği ve kullandığı görülmüştür. Burada Arda'nın yaratıcılık becerisini işe koştugu gözlemlenmiştir. Animasyonun devamında Görsel 3.4'te görüldüğü üzere sahne değişmiştir:



Görsel 3.4. Arda'nın Yazılı Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-3

Görsel 3.4'te görüldüğü üzere musluk ve ışık kapatılmıştır. Sahneler arası bir geçişin olduğu görülmektedir. Arda burada yaratıcılık becerisini işe koşturmuştur.

Yaratıcılık becerisinin gelişimine dair bulgular da elde edilmiştir. İleriki bölümlerde bu ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Öğrencilerden birinin ilk kez sahneler arası geçişi kullanmasına yönelik araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (AG., 24.11.2015):

Okuma ve dinleme bittikten sonra çocuklara kendilerinin bir animasyon projesinin hazırlanmasını söyledim. Ve çocuklar animasyon projesi hazırlamaya başladılar. Animasyon projesi etkinliğinde Arda'nın ilk kez sahneler arası geçiş kullandığını gördüm. Sahneler arası geçişin yapılmasıyla metnin hareketli olarak animasyon haline getirdiğini fark ettim. Öğrenci daha önce metnin ufak bir bölümünü görselleştirirken bu sefer neredeyse metnin tamamını görselleştirebilme fırsatını bulmuştu. Bu çok güzel olmuştu. Ayrıca program öğrencinin yaratıcılık becerisini kullanmasına olanak tanımıştı.

Yazılı projelerin büyük çoğunluğunda öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır. Çünkü yazılı projelerin bireysel çalışmaya daha uygun olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler yazılı projelerde daha çok bireysel çalışmayı tercih etmiştir. Uygulamanın ilerleyen aşamalarında animasyon projeleri sesli olarak yapılmaya başlanmıştır. Başka bir deyişle yazılı yapılan animasyon projelerinden sesli yapılan animasyon projelerine doğru bir yönelme söz konusu olmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin yazılı olarak yapılan animasyon projelerinden zamanla sıkılmaları etkili olmuştur. Özellikle Burhan yazılı projelerden sıkıldığını ifade etmiştir. Burhan ve Tarık ile araştırmacı arasında geçen diyalog aşağıdaki gibi olmuştur (Gözlem Notları, 10.12.2015):

Araştırmacı: Evet çocuklar metni okuduk, tahminlerimizin doğruluğunu kontrol ettik. Şimdi herkes yeni bir SCRATCH projesi açsın. Ve metnin anlaşıldığı kadarıyla veya anladığınız ve aklınızda kalan metnin bir bölümünü animasyon haline getirelim.

Burhan: Yaaa... Gene mi animasyon gene mi aynı şeyler. Hep yazılı yapıyoruz. Animasyon sıkıcı oldu.

Tarık: Evet öğretmenim hep aynı proje yaaa (diğer öğrenciler de hep birden Burhan'a katıldıklarını söylediler).

Bu tarihten sonra araştırmacı ilk geçerlik komitesi toplantısında öğrencilerin yazılı proje yapmaktan sıkıldıklarını gündeme getirmiştir. Komite üyelerine araştırmacı, projelerin sesli olarak da yapılabileceğini, SCRATCH programının buna uygun olduğunu, böylelikle öğrencilerin motivasyonlarının devam ettirilebileceğini söylemiştir. Ayrıca örnek bir projeyi de üyelere göstermiştir. Komite üyeleri araştırmacı ile aynı fikirde olduklarını belirtmiştir. Geçerlik komitesi kararı gereği projelerin sesli olarak

yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-7, 14.12.2015). Toplantı sonrasında araştırmacı günlüğünde bu durumu şu şekilde yansıtmıştır (AG., 07.12.2015):

Bugün günlerden pazartesi. Geçerlik komitesinden çıktım. Bugün geçerlik komitesi gayet etkili geçti. Az konu vardı ama güzel konular konuşuldu. Tez için etkili kararlar alındı. Kararlaştırılan eylem planları da çok hoşuma gitmişti. Komitede konuşulan ilk konu sesli bir animasyon projesinin oluşturulması konusuydu. Yani sesli animasyon projesinde karakterler konuşacaktı. Bu şekilde çocukların hep aynı şeyi yapmasından dolayı sıkılması da engellenmiş olacaktı. Gerçekten de hep aynı şeylerin yapılması sıkıcı olabiliyordu. Ben bile yazılı animasyondan sıkılmıştım. Bu sayede çocukların sıkılması engellenmiş olacaktı. Bildiğimiz çizgi film yapılıacaktı. Bu beni ayrı heyecanlandırıyordu.

Sesli yapılan animasyon projelerinde öğrenciler araştırmacı tarafından ikişerli gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler metinde geçen kahramanlardan birini seçerek bu kahramanı seslendirmiştir. Sesli yapılan animasyon projesinde karakterler hareket ettirilerek konuşturulmuştur. Bu biçimde öğrencilerin sesli animasyon yaptıkları görülmüştür. Bu animasyon projesi çizgi filmlere çok benzer bir yapıdadır. Burhan ve Mehmet adlı öğrencilerin birlikte yaptıkları Çiftçinin Mirası adlı metne ait sesli animasyon projeleri örnek olarak Görsel 3.5’te gösterilmiştir:



Görsel 3.5. *Burhan ve Mehmet’in Sesli Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-1*

İlk olarak Burhan ve Mehmet, metinde yer alan birer kahraman belirlemiştir. Mehmet Görsel 3.5’te görülen çocuk karakterini, Burhan ise adam karakterini başka bir

deyişle metinde geçen baş kahraman olan çiftçi karakterini seçmiştir. Bu karakterler program başlatılmadan önce kenarda durmaktadır. Program başlatıldıktan sonra iki karakterin hareket ederek ekranın ortasına gelmektedir. Bu Görsel 3.6’da gösterilmiştir:



Görsel 3.6. *Burhan ve Mehmet’in Öğrencilerin Sesli Animasyon Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü-2*

İki karakter ekranın ortasına geldikten sonra solda bulunan çiftçi karakterini seçen Burhan’ın kaydedilmiş sesi gelmeye başlamaktadır. Burhan metin hakkında aklında kaldığı kadarıyla başka bir deyişle metni anladığı kadarıyla anlatmaya başlamaktadır. Bu biçimde metin öğrenciler tarafından görselleştirilmeye çalışılmıştır Aşağıda projede yer alan Burhan’ın ses kaydından yapılan alıntı verilmiştir (Burhan’ın Projesindeki Ses Kaydı, 10.12.2015):

Bir çiftçi varmış ıı bunun çocukları varmış. ıı bu çiftçi kitap okumayı çok severmiş. ıııı bu çiftçinin tarlası köyün en kötü yerinde olmasına rağmen çok iyi mahsul alıyormuş (Burada araştırmacı söze girerek “Aferin Burhan, şimdiye kadar kimsenin değinmediği çok güzel bir yere değindin” demiştir). Bir gün köylüler gelmiş. Bunu sormuş. Nasıl en iyi mahsul sen alıyorsun demiş köylüler. Çiftçi okumak sayesinde demiş. Günler geçmiş. Çiftçi yaşlanmış. Miras olarak kitapları bırakmış ve ölmüş. Çocukları kitapları sandığa koyup kaldırmış.

Burhan’ın metni anlatması bittikten sonra sıra Mehmet’e gelmiştir. Mehmet’de anladığı kadarıyla metni anlatmaya başlamıştır. Bu biçimde sesli animasyon projesi

yapılmıştır. Mehmet'in animasyon kaydındaki anlattığı metinde alıntı aşağıda verilmiştir (Metcan'ın Projesindeki Ses Kaydı, 10.12.2015):

Bir tane çiftçi varmış. O kitap okumayı çok severmiş. Bu yaşına gelmiş kitap okuyormuş çocuklarına da kitap okumayı tavsiye ediyormuş (Burada araştırmacı araya giriyor ve “Çok güzel yere değindin” demiştir). Aradan yıllar geçmiş. Köylüler gelmiş. Köylüler çiftçiyi takip ediyormuş. Bir gün köylüler konuşmaya gelmiş..... (Burada öğrenci susuyor ve başka bir şey söylemiyor bunun üzerine araştırmacı araya girerek “Tamam, aferin” diyor ve bitiriyor ses kaydını).

Sesli animasyon yapımı sürecinde öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme stratejisini kullanmıştır. Öğrenciler ikişerli gruplar halinde metni anlatarak sesli animasyon projesi yapmıştır. Sekiz öğrencinin tamamı gruplar oluşturarak sesli animasyon projelerini tamamlamıştır. Sesli animasyon projelerinde bireysel olarak projesini tamamlayan öğrenci olmamıştır. Ayrıca sesli animasyon projesiyle tüm öğrenciler kendisinin ve arkadaşının ne derece metni anladığını görme fırsatı bulmuştur. Bu yolla tüm öğrenciler metni anlatarak metnin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Araştırmacı sesli animasyon projesinde öğrencilerin eğlenerek çalıştıklarını görmüştür. Öğrenciler sesli animasyon projesinin daha eğlenceli olduğunu söylemiştir. Buket bu konuda şunları aktarmıştır (Gözlem Notları, 11.12.2015):

Sesli animasyon çok güzel. Çok eğlenceli bir şey. Çünkü orda böyle resimler birbiriyle konuşuyor. Birde onu biz hazırlıyoruz. Orada hazırlaması hoşuma gidiyor

Buket kendisinin projeyi hazırladığına değinmiştir. Buket'in görüşlerine dayanılarak programın yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıdığı söylenebilir. Özellikle Buket kendisi hazırladığı için projenin hoşuna gittiğini söylemiştir. Burhan ise sesli animasyona yönelik olarak şunları aktarmıştır (Gözlem Notları, 11.12.2015):

Sesli animasyon yapınca zaten sesli olduğu için daha bir akla girici oluyor.

Burhan projenin sesli yapılmasının metnin daha iyi anlaşılmasını ve daha hızlı bir şekilde akıllarına girmesine olanak tanıdığına dikkat çekmiştir. Animasyon projesinde tüm öğrencilerin projesini yaparken anladıklarını sınıfta anlattıkları ve yine tüm öğrencilerin bu sayede birbirinin anlattıklarını dinledikleri görülmüştür. Böylece metin defalarca farklı öğrenciler tarafından anlatılmış ve metnin daha iyi anlaşılması

sağlanmıştır. Bu durumu Burhan, “daha bir akla girici oluyor” ifadesi ile anlatmıştır. Bunun yanı sıra sesli animasyon projesi yazılı animasyon projesine göre metinle ilgili daha ayrıntılı konulara değinme fırsatı sunmuştur. Buna göre sesli yapılan animasyon projelerinin okuduğunu anlamada daha etkili olabileceği söylenebilmektedir.

3.2.4. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi

SCRATCH programı aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesindeki dördüncü aşama soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinin yapılması aşamasıdır. Bu projede öğrenciler metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme amacıyla program üzerinden soru oluşturma projeleri hazırlamıştır. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinden önce metin öğrencilere sırayla sesli olarak okutulmuştur. Burada her öğrenci sırayla ekranları sesli olarak okumuştur. Diğer öğrencilerde okuyan öğrenciyi dinlemiştir. Böylece öğrencilerin metni ikinci kez okumaları sağlanmıştır.

Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinde araştırmacı okuma sonrası etkinliklerin yapılmasını amaçlamıştır. Okuma sonrası etkinliklerden olan okunan metinle ilgili soru oluşturma ve oluşturulan sorulara cevap verme etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrenciler soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejilerini işe koşmuştur. Ayrıca bu projede öğrenciler metinle ilgili soru oluşturup oluşturamadığına bakarak anlamayı gözlemlene stratejisini, kendisinin soru oluşturamadığı durumda arkadaşından yardım alarak akran destekli okuma stratejisini, soruları cevaplama sırasında ikişerli grup olarak oluşturulan sorulara cevap verilmesiyle işbirliğine dayalı okuma stratejisini ve takıldıkları yerde metni tekrar okuyarak tekrar okuma stratejisini kullanmaya çalışmıştır. Öğrenciler sesli okuma esnasında çok fazla sesli okuma hatası yapmıştır.

Araştırmacı araştırma sürecinde özellikle soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanmak istemiştir. Bu amaçla bu projenin yapılmasını kararlaştırmıştır. Bu süreçte araştırmacı alanyazında okumalar yaparken (02.12.2014) Ulusal Okuma Panelinin yapmış olduğu çalışmasında okuduğunu anlamayı geliştirmek için en etkili yedi strateji arasında soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisinin olduğunu görmüştür. Bu noktadan hareketle araştırmacı uygulamada yapılacak projelerden birinin soru oluşturma ve sorulara cevap verme ile ilgili bir projenin olmasına karar vermiştir. Araştırmacı günlüğünde bu durumu şöyle yansıtmıştır (AG., 02.05.2015):

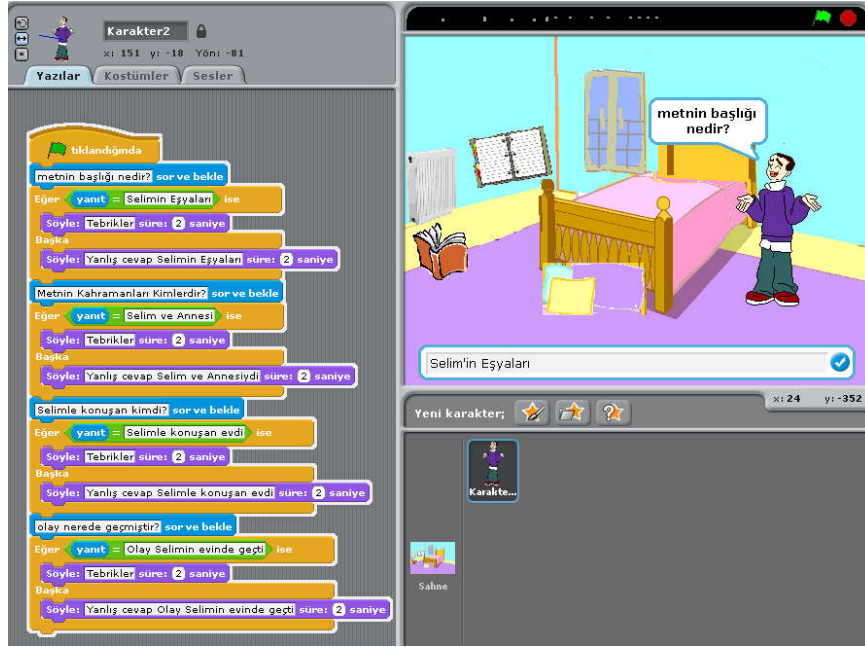
Ayrıca bugün yaptığım okumalarda Ulusal Okuma Panelinin yapmış olduğu çalışmasında okuduğunu anlamayı geliştirmek için en etkili yedi strateji arasında soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisinin olduğunu gördüm. Okuduğunu anlamayı geliştirmede soru oluşturma gerçekten etkili bir yöntem olduğunu başka çalışmalarda da okudum. Ayrıca formlarda zaten ben öğrencilerden benim sormuş olduğum sorulara cevap vermesini isteyeceğim. Böylelikle önden bununla ilgili etkinlik yapmış olurum. Bence bu yapılacak projelerden biri olmalıdır.

Bu noktadan hareketle araştırmacı yapılacak projelerden birinin soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi olması gerektiğini kararlaştırmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde de soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinin metnin anlaşılması için çok büyük yarar sağladığını gözlemlemiştir. Araştırmacı pilot çalışmanın yapılması aşamasında Türkçe öğretimi alanında uzman olan ve tez izleme komitesinde yer alan bir üye ile uygulamada yapılacak olunan projeleri konuşmuştur. Bu projeler arasında en çok beğenilen proje, soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi olmuştur. Araştırmacı bu görüşme sonunda günlüğüne bu durumu şöyle yansıtmıştır (AG., 17.11.2015):

Uygulama çıkışında Dilek Hocamızla görüştim. Kendisiyle pilot uygulamada yaşanan sıkıntıları konuştuk. Ayrıca kendisine yapılması planlanan animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme, özetleme ve sesli hikâye oluşturma projelerini anlattım ve öğrencilerin yapmış olduğu projelerden örnek gösterdim. Dilek Hocamız tasarlanan projeleri beğenmişti. Özellikle soru oluşturma ve oluşturulan sorulara cevap verme projesini çok beğenmişti. Kendisi bana “Özellikle bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilebilirsin. Çünkü metinle ilgili soru oluşturabilen bir okuyucunun metni anladığını söyleyebiliriz” dedi.

Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi uygulaması ilk zamanlar yazılı olarak yapılmıştır. Öğrenciler proje üzerinde metinle ilgili soru oluşturmuştur. Bu biçimde SCRATCH programında proje hazırlamışlardır. Proje hazırlama işi bittikten sonra araştırmacı öğrencileri ikişerli gruplara ayırmıştır. Her gruptaki öğrenciler bilgisayarlarını değiştirip arkadaşının hazırlamış olduğu soru projesindeki soruları cevaplamıştır. Buna benzer biçimde sorulara cevap verme etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler bu aşamada işbirlikli öğrenme stratejisini kullanmıştır. Öğrenciler soruları sesli olarak okuyup sonra sesli olarak soruların cevaplarını yazmıştır. Böylece her öğrencinin diğer öğrencilerin hazırlamış olduğu soruyu ve cevaplarını öğrenme fırsatı olmuştur. Bu sayede birçok soru oluşturulmuş ve cevapları verilmiştir. Metinle ilgili

sorulacak soruların büyük kısmı bu projede ortaya çıkarılmıştır. Görsel 3.7’de yazılı soru oluşturma projesine ait Tarık’ın hazırlamış olduğu projeden bir örnek gösterilmiştir. Bu proje örneği Tarık’ın ekran videosu kayıtlarından görüntü olarak alınmıştır:



Görsel 3.7. Tarık’ın Soru Oluşturma Projesine Ait Ekran Video Görüntüsü

Görsel 3.7’de görüldüğü üzere Tarık’ın hazırlamış olduğu projede programdaki karakter kullanıcıyla etkileşime girerek ona metinle ilgili soru yönelmektedir. Kullanıcı sorulara doğru cevap verdiğinde program bir dönüt vermekte (dönütü öğrenci belirlemiştir) ve diğer soruya geçmektedir. Görsel 3.7’de sol tarafta yapılan kodlama yer almaktadır. Mavi renkli olan kısımda sorular bulunmaktadır. Mor renkli kısımda ise cevaba verilen dönütler ve ekranda karakterin üzerinde soru yazılı olarak yer almaktadır. Alt kısmındaki kenarı mavi renkli şerit kısmına ise kullanıcı sorunun cevabını yazmaktadır. Tarık projesinde toplam dört soru hazırlamıştır. Ayrıca öğrencilerin hepsinin uygulamanın ilk zamanlarında basit anlamayı ölçmeye yönelik soru tipleri olan 5N 1K türü sorular sorduğu görülmüştür. Uygulamanın ilerleyen aşamalarında sorulan soru tipleri de değişmeye başlamıştır. Öğrencilerin uygulamanın sonlarına doğru derinlemesine anlamaya yönelik, ‘Metnin ana fikri nedir? Metni özetler misiniz? Metnin günlük yaşamla ilişkilendirilmesiyle sorulan sorular’ gibi soruları sormaya ve kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Yazılı soru oluşturma projesinde öğrencilerin ilk aşamada bireysel olarak çalıştıkları görülmüştür. Öğrenciler soruların cevaplandırılmasında ve ilerleyen aşamalarda sesli soru oluşturma projelerinde grupla çalışmaya başlamıştır. Kısacası soru oluşturma projelerinde de diğer projelerde olduğu gibi bireysel olarak çalışmaktan grupla çalışmaya doğru bir yönelim olmuştur.

Yazılı yapılan soru oluşturma projelerinde öğrencilerin proje yapımı esnasında projeye daha çok odaklandıkları görülmüştür. Yazılı soru oluşturmada öğrenciler başka hiçbir şeyle ilgilenmemiş, ses yapmamış sadece projeye yoğunlaşmıştır. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar arasında öğrencilerin proje yapılması aşamasında gürültü yapmaları, proje dışında başka işlerle uğraşmaları sorun olarak ele alınmıştır. Yazılı soru oluşturma projesinde gürültü sorunu yaşanmamış aksine öğrenciler projelere daha çok odaklanmıştır. Yaşanan sorunlar kısmında bu sorun ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yazılı soru oluşturma projesinden sonra sesli soru oluşturma projelerinin yapımına geçilmiştir. Sesli soru oluşturma projelerinin ortaya çıkışının sesli animasyon projelerinin ortaya çıkmasıyla aynı gerekçeye dayandırılmıştır. Öğrencilerin yazılı soru oluşturma projesinden sıkılmaları üzerine sesli soru oluşturma projesine geçilmiştir. Sesli soru oluşturma projesinin yazılı soru oluşturma projesiyle hemen hemen aynı mantıkta yapıldığı görülmüştür.

Sesli soru oluşturma projelerinde öğrenciler ikişerli gruplar halinde çalışmıştır. Bu projede öğrenciler metinde geçen karakterleri seçmiştir. Seçilen karakterlere ses ve hareket verilmiştir. Sonra karakterler konuşturularak seslendirilmiştir. Karakteri konuşturma sırasında öğrenciler birbirlerine sesli olarak soru sormuştur. Öğrenciler sorulan sorulara cevap vermiştir. Bu biçimde sesli soru oluşturma projesi yapılmıştır.

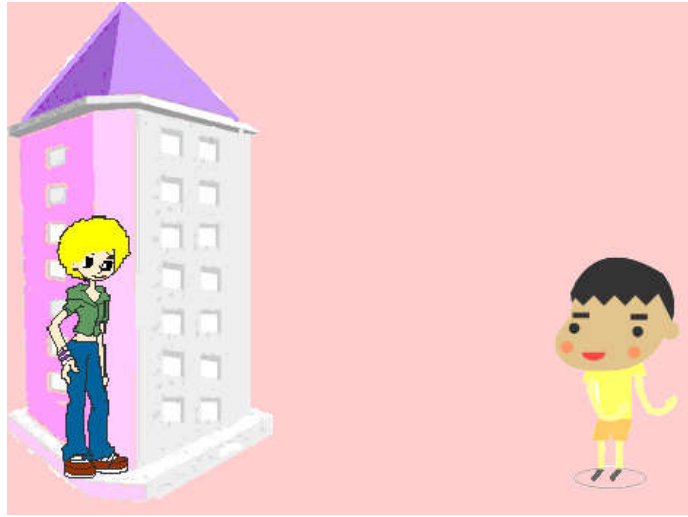
Öğrenciler sesli soru oluşturma projesi oluşturmayı daha çok beğenmiştir. Bu projede öğrenciler daha çok eğlenmiş ve daha çok heyecanlanmıştır. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 10.120.2015):

Sesli soru oluşturma projesi öncesinde olduğu gibi öğrenciler ikişerli grup olmuşlardır. Her grup iki karakter seçmişti. Gruptaki öğrenciler birlikte çalışarak seçtikleri karakterlere hareket verdiler. Sonra ise bu karakterlere ses verdiler. Seslendirme işinde bir öğrenci kendi sorularını karşısındaki arkadaşına soruyordu. Arkadaşı ise soruyu cevaplandırıyordu. Öğrencilerin bu projede gerçekten çok eğlendikleri gözüküyordu. Öğrencilerde farklı bir heyecan da vardı. Gerçekten çok güzel bir proje olmuştu. SCRATCH programının avantajlı yanlarından biri de buydu.

SCRATCH programı soru oluşturma projesinin sesli yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum programın üstün yanlarından birini daha ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenciler bu uygulamayı daha çok sevdikleri için onları derse karşı güdülediği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler burada birbirine soru sorabilmekte, sorulan soruları cevaplandırabilmekte, diğer öğrenciler bunu izleyebilmekte ve böylece birçok soru ortaya çıkabilmekte ve metin daha iyi anlaşılabilir. Bu konuda Burhan kendisi ile yapılan görüşmede şunları söylemiştir (Burhan Görüşme, 11.12.2015):

Sesli projede sorular sorarak metni anlamamız kolaylaşıyor. Biz eğer metinden bir şey anlamadıysak diğer arkadaşımız da aynı soruyu sorduğunda daha fazla anlıyoruz. Veya daha farklı bizim aklımıza gelmeyen bir soruyu sorduğunda cevabı da öğrenmiş oluyoruz.

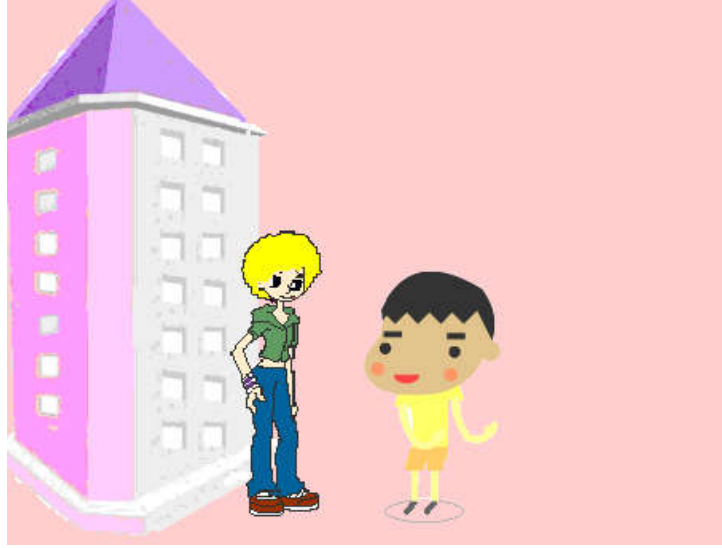
Burhan kendisinin aklına gelmeyen soruları arkadaşlarının sorduğunu ve cevaplarını da verdiklerini bu durumda metni daha iyi anladığını, çok fazla soru türünün ortaya çıktığını söylemiştir. Aşağıda Görsel 3.8’de sesli soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesine ait Buket ve Tarık adlı öğrencilerin projesine ait ekran görüntüsü örnek olarak verilmiştir.



Görsel 3.8. *Tarık ve Buket’in Hazırladığı Sesli Soru Oluşturma Projesine Ait Ekran Görüntüsü-1*

Görsel 3.8’de görülen proje ekranı Buket ve Tarık’ın oluşturmuş olduğu sesli soru oluşturma projesi ekranı görüntüsüdür. Bu projede *Sevda ile Nurgül Teyze* adlı metin kullanılmıştır. Ekranın sağ taraftaki karakteri Tarık canlandırmıştır. Sol taraftaki kadın

karakteri ise Buket seçmiştir. Bu iki karakter program başlatıldıktan sonra ortaya gelmekte ve sonra konuşmaktadır. Seslendirme öğrenciler tarafından yapılmıştır.



Görsel 3.9. *Tarık ve Buket'in Hazırladığı Sesli Soru Oluşturma Projesine Ait Ekran Görüntüsü-2*

Burada ilk olarak sözü Buket almıştır ve Tarık'la aralarında aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir (Öğrenci Proje Ekranı Görüntüsü, 24.12.2015):

Buket: Tarık. Metnin ana fikri nedir?

Tarık: Metnin ana fikri çevreyi rahatsız etmemek, görgü kurallarına uymak, apartman kurallarına uymak.

Tarık: Buket metni sen yazmış olsaydın hangi başlığı yazardın? (Burada diğer bir ses kaydı açılıyor ve bu sefer de Tarık soru soruyor).

Buket: Apartman Kuralları.

Bu metin uygulamada kullanılan beşinci metindir. Bu aşamalarda öğrencilerin artık basit anlamaya yönelik ölçme yapan 5N 1K gibi soru türlerinin yanında derinlemesine anlamayı ölçmeye yarayan soru türlerini de projelerinde kullandıkları gözlenmiştir. Burada Buket'in metnin ana fikrini sorduğu, Tarık'ın ise metni kendisi yazmış olsaydı nasıl bir başlık koyardın sorusunu sorduğu görülmüştür. Böylece öğrenciler araştırmacının uyguladığı formlardaki soruların seviyesinde soru sormaya başlamıştır. Ayrıca öğrenciler soru oluşturma projesinde, formlardaki sorulabilecek tüm soruları proje yapma aşamasında kullanmaya başlamış, projede bu soruları birbirlerine

sormuştur. Buradan hareketle öğrencilerin başlangıçtaki soru oluşturma becerisi ile uygulama sonundaki soru oluşturma becerisi arasında farklılık olduğu görülmektedir. Soru oluşturma becerisinin gelişmesiyle okuduğunu anlama becerisi de gelişmiş olabilir. Bu konuda sınıf öğretmeni şunları söylemiştir (Öğretmen Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Hocam bu konu ile ilgili sizin eklemek istediğiniz bir şey var mıydı?

Öğretmen: Yani zaman ayırdınız, ilgi gösterdiniz, yani onların çok faydası var ilginin, derse katılımları olsun, inşallah bitmez bu devam eder, katlayarak gider inşallah. Çünkü sistemi çözdüler ama şunu söylemek istiyorum ben.

Araştırmacı: Sistemi çözdüler derken hocam?

Öğretmen: Yani bir metni okurken mesela nereden soru gelebileceğini biliyorlar artık, ne sorulacağını biliyorlar artık. Daha dikkatli okuyorlar. Sistemi çözdüler. Hani ben sadece okuma için diyorum bağımsız metinler olarak. Mesela en son tüm sınıfa uygulanan metni dağıtınca nereden soru geleceklerini tahmin etmişlerdi.

Araştırmacı: Bilinçli mi okumaya başladılar?

Öğretmen: Okumayı çözdüler yani ona göre okuyorlar artık.

Sınıf öğretmenin görüşlerinden hareketle öğrenciler metni okuduklarında nerelerden soru gelebileceğini artık tahmin edebilmektedir. Soru sorma ve sorulara cevap verebilme becerisi okuduğunu anlamayı geliştirmiş olabilir.

3.2.5. Hikâye oluşturma projesi

SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesindeki beşinci ve son aşama hikâye oluşturma projesi aşamasıdır. Öğrenciler bu aşamada metni anladıkları kadarıyla SCRATCH programında kendi hikâyelerini oluşturmuştur. Hikâye oluşturma projesi aşamasından önce metin öğrencilere sessiz olarak okutulmuştur. Burada metnin üçüncü kez okunması sağlanmıştır. Böylece o haftaki metin öğrenciler tarafından üç kez okunmuştur.

Araştırma sürecinde hikâye oluşturma projesinden önce öğrenciler bir proje daha yapmıştır. Bu proje özetleme projesidir. 30.11.2015 tarihinde yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı-5'e kadar özetleme projesi yapılmıştır. Bu tarihten sonra özetleme projesi kaldırılmıştır.

Araştırmacı özetleme projesi ile hikâye oluşturma projesini öğrencilerin birleştirdiğini, her iki projenin hemen hemen aynı proje olarak yapıldığını ve öğrencilerinde aynı proje olduğunu söylediğini gözlemiştir. Araştırmacı bu gerekçelerden

dolayı geçerlik komitesine bu durumun bir sorun olduğunu belirtmiştir. Komite kararı ile özetleme projesi kaldırılmış ve özetleme hikâye oluşturma projesi altında yaptırılmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-5, 30.11.2015). Araştırmacı ile komite üyeleri arasında gerçekleşen diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-5, 30.11.2015):

Araştırmacı: Hocam çocuklara ben özetleme projesi ile hikâye oluşturma projesini ayrı olarak verdim ve ayrı olarak yaptırдыm ama ben ne yaptıysam çocuklar bu iki projeyi birbirine yaklaştırdılar. Aynı proje gibi yapmaya başladılar. Hatta bir öğrenci bana, “Öğretmenim özetleme projesi ile hikâye oluşturma projesi aynı neden aynı projeleri yapıyoruz ki?” diye söyledi. Aslına bakıldığında iki proje arasında çok ince bir çizgi var. Özetleme projesi tek ekran üzerinde yapılıyordu, hikâye oluşturmada ise birçok ekran var. Özetleme de hikâye oluşturma da okuma sonrası etkinlikler kapsamında yapılmaktadır. Bizim uygulamamıza bakıldığında hikâye oluşturma projesi özetleme projesini kapsıyor. Öğrencilerde bu iki projeyi birbirine yaklaştırıyor. Ben ne kadar bunu engellemeye çalışmış olsam da çocuklar her iki projede de aynı şeyi yapmaya başladılar. İşte özetlemede tek ekran üzerinde yapılıyordu, hikâye oluşturmada ise farklı farklı ekran üzerinde özetleme yapılıyordu. Bu yaşanan sorunlardan bir tanesi haline geldi. Ben özetleme projesini kaldırma fikrindeyim. Ben çözüm olarak özetleme projesinin hikâye oluşturma projesi içinde yer almasını sağlamayı teklif ediyorum.

Üye: Aslında anlattıklarına ve yapılanlara bakılacak olunursa haklısın. İkisi de aynı proje gibi yapılıyorsa özetlemeyi kaldırıp, hikâye oluşturma projesinin altında yaptırabiliriz.

Bu karardan sonra araştırmacı özetleme projesini kaldırmış ve özetlemeyi hikâye oluşturma projesi altında yaptırmıştır. Hikâye oluşturma projesi yazılı veya sesli olarak yaptırılmıştır. Araştırmacı hikâye oluşturma projesi için önceden hazırlamış olduğu ekranları öğrencilere karışık olarak vermiştir. Öğrencilerden ilk olarak bu ekranları sıraya koymaları ve daha sonra ekranlar aracılığıyla hikâyelerini isteyenlerin yazılı olarak istemeyenlerinde sesli olarak oluşturmaları istenmiştir. Ekranların hazır ve sırasının karışık bir biçimde verilmesiyle araştırmacı öğrencilerin görsel okuma becerilerinin de gelişmesini amaçlamıştır. Bu durumun ekranların karışık olarak verilmesinin gerekçesi olduğunu söyleyebilmekteyiz. Bu süreci araştırmacı günlüğüne şöyle yazmıştır (AG., 20.11.2015):

Hikâye oluşturma projesini geçen haftaki pilot uygulamanın ilk haftası yetiştirememiştim. Ama bu hafta yetişmişti. Hatta tek derste bitmişti. Bu hafta hikâye oluşturma projesinde yaşanan aksaklıkları görme fırsatım oldu. En büyük eksikliğim çocuklara hikâye için ekranları hazır olarak vermemiş olmamdı. Yani hikâye projesini oluştururken doküman oluşturmayla uğraşmamaları için ekranları kendim vermeliydim. Ayrıca bu ekranların metni görsel olarak özetleyen ekranlar olacak şekilde

hazırlamalıyım. Bu sayede çocuklar bu ekranları sırasıyla alıp görsellere bakarak metni görseller ile yani ekranlar ile kendi hikâye projelerini oluşturma fırsatı bulabileceklerdi. Ayrıca böyle yaparak öğrencilerin görsel okuma becerilerinin de geliştirilmiş olunacağını düşünüyorum. Çocuklar ekrandaki görsellere bakarak aklına geleni anlatmış olacaktı. Ayrıca bu ekranları sıralı şekilde öğrencilere vermemem gerektiğini düşünüyorum. Sırasının karışık şekilde olmasını sağlamalıyım. Bu şekilde onlardan ekranları sıraya koymasını isteyecektim. Aslında öğrenci önden görsellerle metni özetlemiş olacaktı.

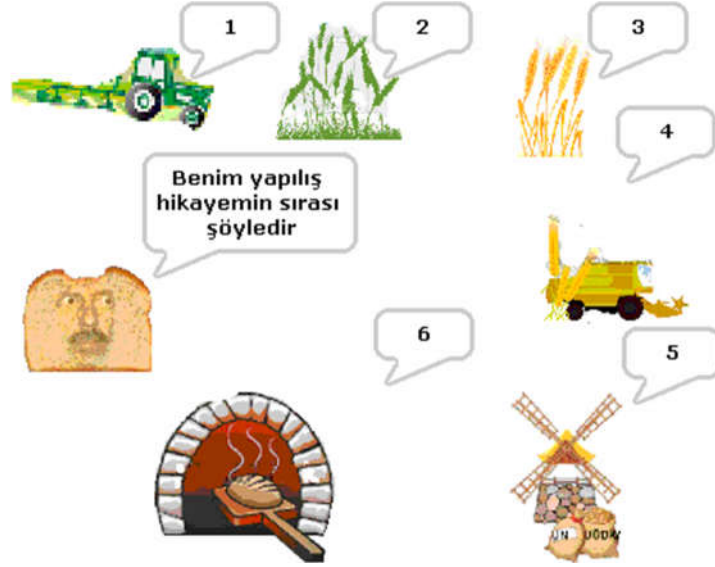
Araştırmacı ekranları hazır olarak ve sırasının karışık biçimde öğrencilere verme düşüncesini geçerlik komitesi toplantısına üyelere sunmuştur. Üyeler araştırmacının düşüncesine katılmıştır. Geçerlik komitesi kararı olarak araştırmacı tarafından bu karar defterine yazılmıştır. Bu karar bir sonraki eylem planları arasında da yer almıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-4, 23.11.2015). Aşağıda Görsel 3.10'da hikâye oluşturma projesine yönelik olarak hazırlanan ekranlardan iki örnek ekran verilmiştir. Bu ekranlar *Ekmeğin Serüveni* adlı metin için hazırlanmış ekranlardır.



Görsel 3.10. *Ekmeğin Serüveni Metninin Hikâye Oluşturma Projesi Ekranı*

Bu ekranda ekmeğin ne olduğu, temel yiyecek olduğu ve her öğünde yer aldığına değinilmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin bu ekrana bakıp bunları yazılı olarak veya sözlü olarak söylemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu ekranlarda daha etkili özetleme yapabilmiş ve hikâye oluşturabilmiştir. Burada öğrenciler bu ekranları sıralamada ilk zamanlar sıkıntı yaşarken sonlara doğru sıkıntı yaşamadan karışık olan ekranları sıraya koyabilmiştir. Öğrenciler zamanla bu projeye alışmış ve projeyi başarılı bir biçimde yapmıştır. Araştırmacı gözlemleri sonucunda öğrencilerin görsel okuma

becerilerinin ilk zamana göre daha iyi bir seviyeye ulaştığını görmüştür. Görsel 3.11’de aynı metne ait başka bir ekran görüntüsü yer almıştır.



Görsel 3.11. *Ekmeğin Serüveni Metninin Hikâye Oluşturma Projesi Ekranı*

Burada da ekmeğin nasıl yapıldığını anlatan süreç yer almaktadır. Öğrenciden ekrana bakarak kısaca ekmeğin nasıl yapıldığını anlatması beklenmiştir. Hikâye oluşturma projesi araştırmanın başından itibaren öğrenciler tarafından yazılı ve sözlü olarak yapılan projedir. Araştırmacı sadece bu projenin öğrenciler tarafından yazılı veya sesli olarak yapılmasını öğrencinin tercihine bırakmıştır. Bu bakımdan kimi öğrencilerin projeyi yazılı olarak yaparken kimisinin de sözlü olarak yapmayı tercih ettiği görülmüştür. Aşağıda Görsel 3.12’de Yakup’un yazılı olarak yaptığı hikâye oluşturma projesine ait bir ekran görüntüsü verilmiştir:



Görsel 3.12. Yakup'un Ekmeğin Serüveni Metni İçin Oluşturduğu Hikâye Projesine Ait Ekran Görüntüsü

Araştırmanın ilerleyen aşamalarında öğrencilerin tümü yazılı hikâye yapmamıştır. Yazılı olarak yapmayı tercih eden öğrencilerin de zamanla sesli hikâye yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum dikkat çekici bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı öğrencilerin sesli hikâye oluşturma projesini daha çok sevdiklerini söylediğine yönelik bulgular elde etmiştir. Ayrıca kimi öğrencilerin yazılı proje oluşturmada zorlandığını sözlü proje yapmanın daha kolay olduğunu söylediğine tanık olmuştur. Bunu söyleyen öğrencilerden biri olan Ahmet ile araştırmacının yapmış olduğu görüşmeden bir alıntı aşağıda verilmiştir (Ahmet Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Ahmet hikâye oluşturma projesi hakkında neler düşünüyorsun?

Ahmet: Sesli hikâye yaptık, sesli hikâye yapmak isteyenler sesli, sesli hikâye yapmak istemeyenler yazılı yaptı.

Araştırmacı: Sen ne yaptın?

Ahmet: Sesli yaptım.

Araştırmacı: Yazılı yapmadın mı hiç?

Ahmet: Bir kere yaptım.

Araştırmacı: Niye sesli yaptın sen sürekli?

Ahmet: Çok seviyorum.

Araştırmacı: Sesli yapmayı çok seviyorsun demek.

Ahmet: Evet zorlanıyorum yazıda.

Araştırmacı: Niye zorlanıyorsun?

Ahmet: Harflerin nerede olduğunu karıştırıyorum, o zaman yazamıyorum zorlanıyorum. Ben de sesli yapmayı tercih ediyorum.

Ahmet araştırmanın başlangıcında klavyede yazmada sorun yaşadığı tespit edilen öğrencilerden biridir. Bu konu uygulamada yaşanan sorunlar temasının altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Ahmet klavyede yazmada başlangıçta çok zorlanırken ve yavaş yazarken zamanla daha iyi duruma gelmiştir. Araştırmacı, Ahmet'e sürecin başlangıcında klavyede yazma dersleri vermiştir. Ahmet her ne kadar klavyede yazma konusunda iyi duruma gelmiş olsa da uygulamada sesli yapılan projeleri daha çok sevdiği ve tercih ettiği gözlenmiştir. Bu yüzden Ahmet sesli hikâye yapmayı tercih ettiğini söylemiştir. Burada ayrıca programın üstün yanlarından biri ortaya çıkmıştır. Program klavyede yazmada sorun yaşayan veya yazılı proje yapmayı tercih etmeyen öğrenciler için sesli proje oluşturma fırsatı sunduğu görülmüştür.

Bir başka öğrenci olan Emrah da sesli hikâye yapmayı tercih ettiğini, yazılı hikâyede biraz zorlandığını söylemiştir. Emrah, Ahmet gibi klavyede yazma dersleri almıştır. Emrah ile araştırmacı arasında geçen görüşmeden yapılan alıntı aşağıda verilmiştir (Emrah Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Evet Emrah. Hikâye oluşturma projesinde neler yaptın?

Emrah: Sahne aldık. Sahneyi ya seslendirdik veya yazılı yazdık, yaptık.

Araştırmacı: Sen hangisini yaptın?

Emrah: Ben yazılı da yaptım sesli de yaptım.

Araştırmacı: Hangisinin daha güzel olduğunu düşünüyorsun?

Emrah: Sesli daha güzeldi.

Araştırmacı: Neden?

Emrah: Çünkü yazılı biraz zor oluyor.

Emrah hikâye oluşturma projesini ilk zamanlar yazılı yapmayı daha sonra sesli olarak hikâye yapmayı tercih eden öğrencilerden biridir. Öğrenci araştırmanın sonuna doğru araştırmacının önerisi üzerine bir hikâyeyi sesli olarak yapmış ve sonraki tüm hikâyelerini sesli olarak oluşturmayı tercih etmiştir. Emrah gibi Mehmet adlı öğrencide araştırmanın sonuna doğru araştırmacının önerisi üzerine sesli hikâyeyi yapmayı tercih eden öğrencilerden biri olmuştur. Bu konuda Mehmet sesli hikâyeyi yapmayı tercih etmesinin sebebini şöyle açıklamıştır (Öğrenci Görüşmesi, 04.01.2016):

Mehmet: Ben ilk başlarda yazılı hikâye yapma projesini seçtim.

Araştırmacı: Sonra?

Mehmet: Sonra sesli hikâye projesini seçtim.

Araştırmacı: Neden?

Mehmet: Yazıda ellerim kopuyordu.

Araştırmacı: Yazıda ellerin kopuyordu o yüzden seslendirmeyi seçtin, yazılı yapmak daha mı kolaydı?

Mehmet: Evet.

Hikâye oluşturma projesinde öğrencilerin sesli proje yapmayı tercih etmelerinin sebebi olarak yazılı proje yapmanın daha zor olduğunu algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca hikâye oluşturmada daha fazla yazı yazılması gerektiği de öğrencileri sesli proje yapmaya yöneltmiştir denilebilir. Ek olarak sesli proje yapmayı seven, sevdiği için tercih eden bir öğrenci de vardır. Buket adlı öğrenci sesli hikâye yapmayı daha çok sevdiğini belirtmiştir (Buket Görüşme, 04.01.2016). Buket'in ilk zamanlarda çok sessiz durduğu, kendini ifade etmede zorluk yaşadığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ayrıca Buket ilk zamanlarda konuşmayı tercih etmemiştir. Fakat uygulama sonuna doğru Buket'in konuşmayı tercih ettiği, konuşmak istediği gözlenmiştir.

Hikâye oluşturma projesinde öğrenciler daha çok bireysel olarak çalışmıştır. Proje gereği öğrencilerin daha çok bireysel çalışma yaptıkları grupla çalışma yapmadıkları düşünülmektedir.

3.3. Okuduğunu Anlama Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama sürecindeki okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırman sürecinde katılımcı öğrencilere her hafta okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları uygulanmıştır (27 Kasım 2015; 04, 11, 18, 25 ve 31 Aralık 2015). Ayrıca uygulamanın ortasında öğrencilerin sadece basılı materyal üzerinde verilen bir metinde okuduğunu anlama düzeyinin ortaya çıkarmak amacıyla katılımcı belirleme formları ikinci kez tekrar uygulanmıştır (03 Aralık 2015). Bunların dışında araştırmacı okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından iki tanesini araştırma sonunda tüm sınıftaki öğrencilere uygulamıştır. Bu sayede katılımcı öğrenciler ile tüm sınıfın okuduğunu anlama gelişim düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve

katılımcı öğrencilerin sınıf içindeki durumlarını gösteren bulgular elde etmeyi amaçlamıştır (31 Aralık 2015). Bu kapsamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim düzeyleri iki alt başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar *Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Gelişim* teması ve *Uygulamanın/SCRATCH Programının Türkçe Dersine Katkısı ve Okuma Becerisinin Gelişimi* adlı iki alt temadan oluşturulmuştur.

3.3.1. Okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim

Her hafta SCRACTH programında gerçekleştirilen etkinlikler sonunda araştırmacı tarafından öğrencilere *Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formları* uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilerin metin türlerine ve metnin güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim durumlarını gösteren veriler elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin her birine ait formlardan elde edilen bulgular tablolarla ve grafiklerle ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.3.1.1. Emrah'ın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

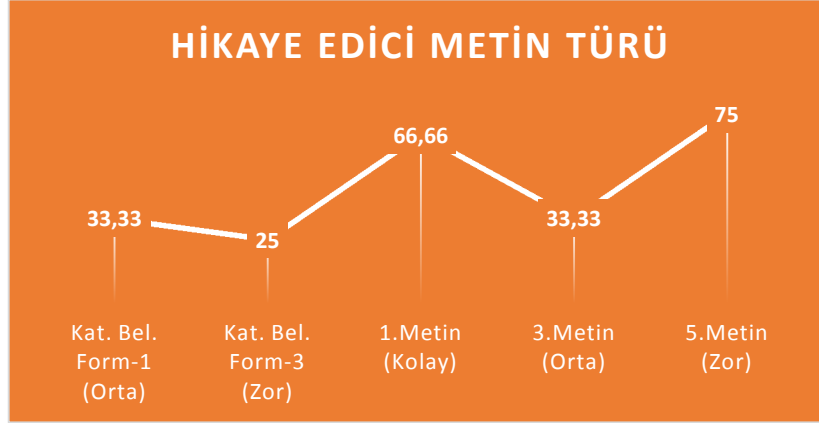
Emrah adlı öğrencinin haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdeliğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.4'de verilmiştir:

Tablo 3.4. *Emrah'ın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri*

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Emrah	66,66	91,66	33,33	79,16	75,00	62,50

Tablo 3.4'te Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı puanların yüzdelikleri yer almaktadır. Emrah adlı öğrencinin araştırma başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdelikler aşağıdaki grafiklerde daha ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu grafikler aracılığıyla öğrencilerin araştırma başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim durumları izlenebilmektedir. Emrah'ın okuduğunu anlamadaki gelişimi yüzde olarak ve her bir metin için oluşturulan grafikler aracılığıyla açıklanmıştır. İlk olarak metin türlerinden hikaye edici metin türü ve bu metinlerin güçlük

düzeylerine göre Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.3'de verilmiştir:



Grafik 3. 3. *Emrah'ın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri*

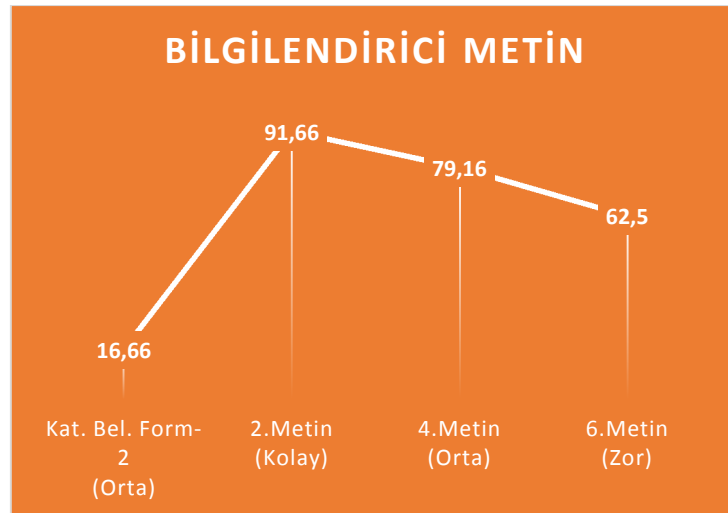
Grafik 3.3 incelendiğinde Emrah'ın orta güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formu-1'den %33,33 düzeyinde bir puan aldığı; zor güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formu-3'ten %25 düzeyinde bir puan aldığı görülmektedir. Bu düşüşün sebebinin metnin güçlük düzeyinin artmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki metinden Emrah %66,66 düzeyinde bir puan almıştır. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri sonucunda Emrah'ın okuduğunu anlama düzeyinde artma olduğu görülmektedir. Bu artışa metin güçlük düzeyinin kolaylaşmasının neden olduğu tahmin edilmektedir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi %33,33'e düşmüştür. Bu düşüşün nedeni metnin güçlük düzeyinin artmış olması olabilir. Ayrıca Emrah'ın üçüncü haftanın formlarını uygulama sırasında doldurmak istemediği gözlemlenmiştir. Bu durum Emrah'ın okuduğunu anlama yüzdeliğinin o hafta için düşmesine sebep olmuştur. Araştırmacı bu durumu günlüğünde aşağıdaki görüşleriyle yansıtmıştır (AG., 11.12.2015):

Bugün ayrıca bir şey dikkatimi çekmişti. Emrah adlı öğrencinin formu bir türlü doldurmak istemediğini fark ettim. Ne yaptım ise de doldurmadı. Sürekli başka bir şeyle ilgilenmeye çalışıyor, etrafına bakmıyor, kalemiyle oynuyordu. En son o kaldı formu doldurmada ama o bir türlü yazmak istemiyordu. En son o kalmasına rağmen ve bende başında onu beklememe rağmen o formu doldurmadı. Süre bitince de mecburen elinden formu almak zorunda kaldım.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %75'e yükselmiştir. Uygulamanın bitimine bir hafta kala bu sonucun ortaya çıkmış olması yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca metnin güçlük düzeyinin zor güçlük düzeyinde olmasına rağmen bu artışın olması okuduğunu anlama etkinliklerinin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Araştırma başlangıcında Emrah'ın zor güçlük düzeyindeki okuma yüzdeliği %25'tir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda uygulamada yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Emrah'ın okuduğunu anlamasının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Sonuç olarak Emrah'ın kolay, orta ve zor güçlük düzeyindeki metinlerde okuduğunu anlama düzeyi artmıştır. Buna göre Emrah'ın kolay güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi olarak endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, orta güçlük düzeyindeki metinlerde ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, başka bir deyişle Emrah endişe düzeyinden çıkmıştır.

İkinci olarak metin türlerinden biri olan bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.4'de verilmiştir:



Grafik 3. 4. *Emrah'ın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri*

Grafik 3.4 incelendiğinde Emrah'ın orta güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formu-2'den %16,66 düzeyinde puan aldığı görülmektedir. Emrah uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde %91,66 düzeyindedir. Yapılan üç haftalık okuma etkinliklerinin Emrah'ın okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Bu sonuçlar Emrah'ın kolay güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiştir. Asıl uygulamanın başlamasından sonra uygulanan orta güçlük düzeyinde olan dördüncü metinde Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliğinin %79,16'ya düştüğü görülmüştür. Bu düşüşün nedeni metnin güçlük düzeyinin artması olabilir.

Sonuç olarak Emrah'ın orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliğinin araştırma başlangıcında %16,66'dan %79,16'ya yükselmiştir. Buna göre Emrah'ın okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, başka bir deyişle öğrencinin endişe düzeyinden çıktığı görülmektedir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Emrah'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %62,50'ye düşmüştür. Bu düşüşün nedeni metnin güçlük düzeyinin artmış olması olabilir. Sonuçta Emrah'ın araştırma başlangıcında okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %16,66'dan zor güçlük düzeyindeki metne rağmen %62,50'ye yükselmiştir. Bu bulguya göre Emrah'ın okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, başka bir deyişle Emrah'ın okuma düzeyi endişe düzeyinden çıkmıştır.

Emrah'ın okuduğunu anlama becerisinin geliştiğine işaret eden nitel verilere de ulaşılmıştır. Emrah ile uygulama ortasındaki yapılan görüşmede Emrah bu uygulamanın Türkçe dersi başarısına katkı sağladığını söylemiştir. Bu konuda araştırmacı ile Emrah arasında gerçekleşen konuşmanın bir bölümü aşağıda verilmiştir (Emrah görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Peki SCRATCH programı ile ilgili böyle okuma etkinlikleri yapıyoruz biz, sana göre bunun Türkçe dersine katkısı nedir?

Emrah: Türkçe dersine etkisi oluyor.

Araştırmacı: Nasıl bir etkisi oluyor?

Emrah: Mesela öğretmen bugün soru sordu.

Araştırmacı: Türkçe dersinde mi?

Emrah: Evet. Soru sordu iki tane onları cevaplayabildim.

Araştirmacı: Cevaplayabildin orda, Türkçe dersini etkilediğini düşünüyorsun yani?

Emrah: Evet etkiliyor.

Araştirmacı: Nasıl etkiliyor peki?

Emrah: Güzel. Mükemmel

Emrah Türkçe dersine öğretmeninin sorduğu sorulara artık cevap verebildiğini ve bunun yapılan uygulama sayesinde olduğunu düşünmektedir. Buradan hareketle bu uygulamanın Emrah'ın okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca uygulama sonunda yapılan son görüşmede Emrah uygulama sayesinde okumasının hızlandığına ilişkin görüş belirtmiştir. Bu görüşmeden alıntılar aşağıda verilmiştir (Emrah görüşme, 04.01.2016):

Araştirmacı: Peki programın okumana yönelik olarak ne gibi katkısı olduğunu düşünüyorsun?

Emrah: Daha hızlı okumama katkısı oldu.

Araştirmacı: Nasıl oldu?

Emrah: Çok güzel baya da hızlı okuyorum.

Araştirmacı: şu an mı hızlı okuyorsun yoksa daha önceden de hızlı okuyor muydun?

Emrah: Önceden çok yavaş okuyordum.

Araştirmacı: Peki şimdi?

Emrah: Daha hızlı okuyordum.

Araştirmacı: Bu nasıl oldu?

Emrah: Bu metinler sayesinde oldu, formlar sayesinde oldu, program sayesinde oldu.

Bu konuşmalara dayalı olarak Emrah'ın akıcı ve hızlı okuyabildiğini düşünmesi okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için olumlu değerlendirilmektedir. Çünkü Emrah'ın uygulamaya ilişkin belirttiği görüşleri O'nun okuduğunu anlama becerisini de geliştirdiği biçiminde yorumlanabilir.

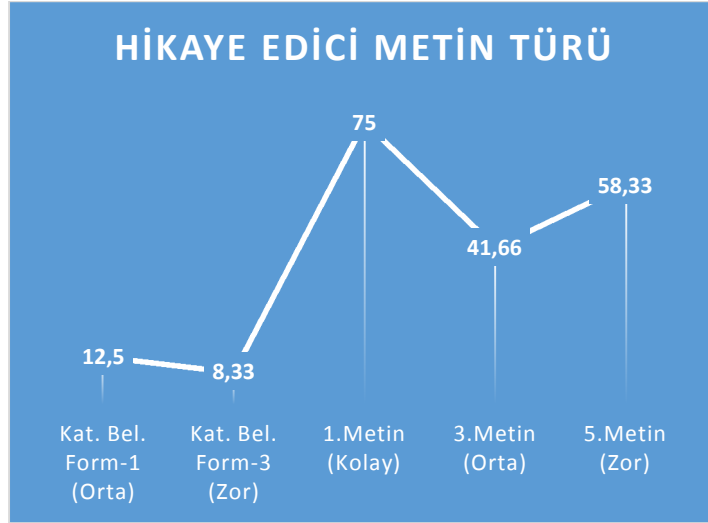
3.3.1.2. Ahmet'in okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

Ahmet adlı öğrencinin haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama düzeyine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.5'te verilmiştir:

Tablo 3.5. Ahmet'in Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Ahmet	75,00	75,00	41,66	62,50	58,33	45,83

Tablo 3.5'te Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdelikler yer almaktadır. Ahmet'in araştırmanın başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdelikler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu grafiklerde Ahmet'in araştırmanın başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim düzeylerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak metin türlerinden hikaye edici metin türü ve bu metinlerin güçlük düzeylerine göre Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.5'te verilmiştir:



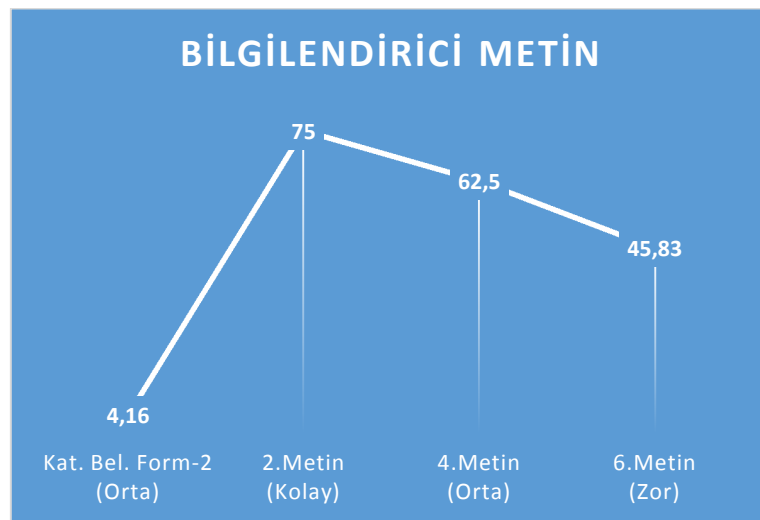
Grafik 3. 5. Ahmet'in Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.5 incelendiğinde Ahmet orta güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formu-1'de %12,5 düzeyinde; zor güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formu-3'te %8,33 düzeyindedir. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir. Uygulama başladıktan sonra Ahmet'in kolay güçlük düzeyindeki metinde %75,00 düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Ahmet'in okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metin için Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %41,66'ya düşmüştür. Bu düşüşe metnin güçlük düzeyinin artması neden olmuş olabilir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %58,33'e yükselmiştir. Metin güçlük düzeyinin artmış olmasına rağmen Ahmet'in okuma düzeyi yüzdeliği de artmıştır. Bu artış uygulamanın bitimine bir hafta kala ortaya çıkmıştır. Bu durum yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Ahmet'in okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Ahmet'in okuma düzeyinin gelişiminde belirlenen artışın zor güçlük düzeyinde bir metinde belirlenmiş olması uygulama sürecinde yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Ahmet için işe yaradığını gösterir niteliktedir. Araştırmanın başlangıcında öğrencinin zor güçlük düzeyindeki metindeki okuma yüzdeliği %8,33'tür. Bu yüzdelik değeri göz önünde bulundurulursa uygulama sonunda elde edilen bulgulara bakılarak yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Ahmet'e olumlu yönde katkı sağladığını söyleyebiliriz

Sonuç olarak Ahmet'in kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi artmıştır. Bu bulgulara göre Ahmet'in kolay ve zor güçlük düzeyindeki metinlerde okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır. Orta güçlük düzeyindeki metinlerde Ahmet'in okuma düzeyi endişe düzeyinde kalmasına rağmen okuma düzeyi yüzdeliği artmıştır.

İkinci olarak bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından elde edilen bulgular Grafik 3.6'da verilmiştir:



Grafik 3. 6. Ahmet'in Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.6 incelendiğinde Ahmet'in orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'deki yüzdeliği %4,16 düzeyindedir. Uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Ahmet'in %75,00 düzeyindedir. Yapılan üç haftalık okuma etkinliklerinin Ahmet'in okuduğunu anlama düzeyini artırmıştır. Ayrıca bu artışa metnin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyde olan üçüncü metinde Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %62,50'ye düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmasından kaynaklanabilir. Sonuç olarak öğrencinin orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği araştırma başlangıcında %4,16'dan %62,50'ye yükselmiştir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Ahmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %45,83'e düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmasıyla açıklanabilir. Sonuç olarak Ahmet'in okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %4,16'dan zor güçlük düzeyinde metne rağmen %62,5'e yükselmiştir. Bu bulgulara göre Ahmet'in kolay ve orta güçlük düzeylerindeki metinlerde okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Zor güçlük düzeyindeki metinde ise okuma düzeyi endişe düzeyinde kalmasına rağmen okuduğunu anlama yüzdeliğini artırmıştır.

Okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarının dışında araştırmacının gözlemlerinden, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden Ahmet'e ilişkin okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini gösteren nitel bulgularda elde etmiştir. Buna ilişkin araştırmacı ve Ahmet arasında aşağıdaki karşılıklı konuşma örneği verilebilir (Ahmet görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki SCRATCH programında yaptığımız bu uygulamaların senin Türkçe dersine katkı sağladığını düşünüyor musun?

Ahmet: Evet.

Araştırmacı: Mesela örnek verebilir misin buna? Nasıl bir katkı sağladı?

Ahmet: Ne gibi?

Araştırmacı: Mesela hocam şöyle bir şey oldu daha iyi olduğumu düşünüyorum artık.

Ahmet: Bir tane soruya parmak kaldırdım. Bir kaç taneye yani. O yüzden başarılı olduğumu düşünüyorum.

Ahmet kendisini normalde sınıfta çok çekingen davrandığını, kolay kolay konuşmak istemediğini söylemiştir. Bunu diğer katılımcı öğrencilerde doğrulamıştır. Kendisine bu durum sorulduğunda, “Utaniyorum öğretmenim” demiştir. Ayrıca araştırmacı ara ara sınıfa gidip katılımcı öğrencileri gözlemlemiştir. Bu gözlemlerde Ahmet’in hiç söz almadığı görülmüştür. Ahmet genel olarak sınıfta sessiz ve derse katılmayan bir öğrenci görünümü sergilerken Türkçe dersinde öğretmenin sormuş olduğu sorulara cevap vermesi bu uygulamanın katkısı olarak değerlendirilebilir. Ahmet’in kendisi de uygulamanın Türkçe dersine katkı sağladığını ve kendisini başarılı gördüğünü söylemiştir. Ayrıca Ahmet ile 04.01.2016 tarihinde yapılan son görüşmede, “okumam hızlandı, okumam gelişti ve eskisine göre daha hızlı okuyorum” demiştir. Ahmet bu gelişimi uygulamada yapılan hikâye oluşturma ve soru oluşturma etkinliklerine bağlamıştır.

Ahmet’in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı puanlara ve kendisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre Ahmet’in okuduğunu anlama gelişim düzeyinin artmış olduğu görülmektedir. Buna karşın sınıf öğretmenini Ahmet’te herhangi bir gelişim göremediğini söylemiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen şunları ifade etmiştir (Öğretmen orta görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Hocam ilk olarak soracağım soru şu. Bu uygulama ile birlikte sizin gözlemlediğiniz kadarıyla öğrencilerde okuma becerilerinde bir gelişim olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretmen: Okuma becerileri ile ilgili olarak isim isim söyleyeyim, Emrah, Yakup, Tarık, Buket, Mehmet, Burhan ve Arda bunlarda olumlu bir gelişme var. Yalnız Ahmet’te halen istediğim gelişme yok.

Araştırmacı: Genel olarak bu öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili Ahmet dışında bir gelişme var diyebiliriz.

Öğretmen: Evet evet Ahmet dışında var. Ahmet’te istediğim şeyi daha yakalayamadım. Oda genelde kişi ile alakalı. Zor bir çocuk.

Sınıf öğretmeni her ne kadar Ahmet’in bir gelişim göstermediğini belirtmiş olsa da uygulanan formlarda öğrencinin başarılı olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde kendisinin çekingen olması sebebiyle derslerde söz almıyor olmasının sınıf öğretmenin bir gelişme gözlemlememesinin nedeni olabilir.

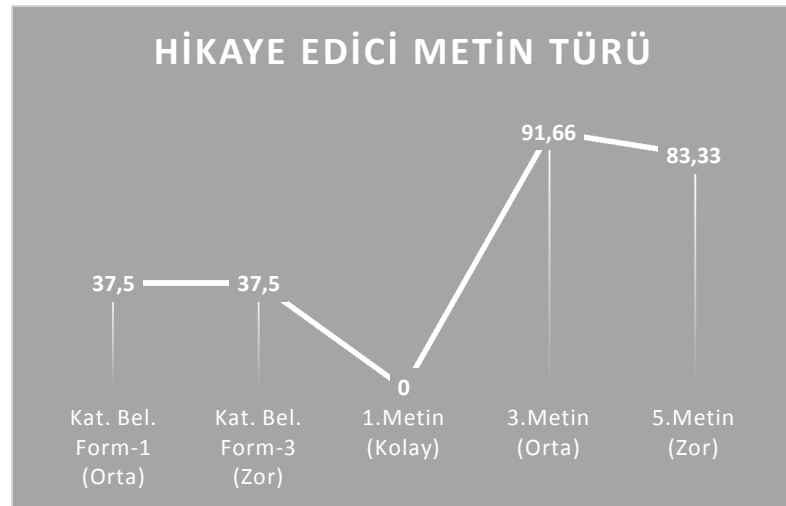
3.3.1.3. Burhan'ın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

Burhan'ın haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdelerine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.6'da verilmiştir:

Tablo 3.6. Burhan'ın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Burhan	Girmedi	83,33	91,66	83,33	83,33	66,66

Tablo 3.6'da Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdelerine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Burhan'ın araştırma başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdeler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu grafikler aracılığıyla öğrencinin araştırma başlangıcından bitimine kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim durumları görülebilmektedir. İlk olarak hikaye edici metinlerin güçlük düzeylerine göre Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından elde edilen bulgular Grafik 3.7'de verilmiştir:



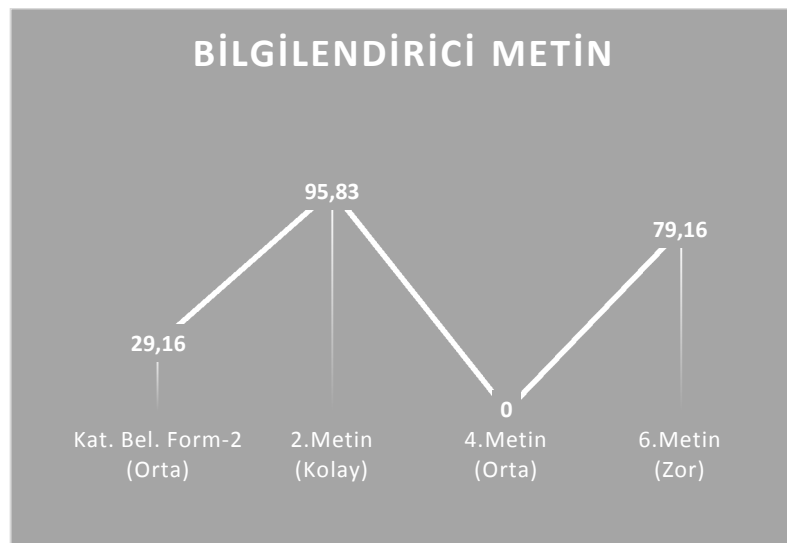
Grafik 3. 7. Burhan'ın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri

Grafik 3.7 incelendiğinde Burhan'ın orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-1*'de %37,5 düzeyinde olduğu, zor güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-3*'te %37,5 düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama başladıktan sonra kolay

güçlük düzeyindeki metnin işlendiği hafta Burhan uygulamalara katılmamıştır. Bu yüzden kolay güçlük düzeyindeki metne ilişkin bir ölçme yapılmamıştır. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %91,66 olarak ölçülmüştür. Sonra zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %83,33'e düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmasından kaynaklanmış olabilir. Uygulamanın bitimine bir hafta kala bu sonucun ortaya çıkmış olması yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Burhan'ın okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Başlangıçta Burhan'ın zor güçlük düzeyindeki metinde okuma yüzdeliği %37,50 iken; uygulama sonunda elde edilen bulgulara bakılarak yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Burhan'ın orta ve zor güçlük düzeylerindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi artmıştır. Buna göre Burhan'ın orta güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, orta güçlük düzeyindeki metinlerde ise okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

İkinci olarak bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.8'de verilmiştir:



Grafik 3. 8. *Burhan'ın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri*

Grafik 3.8 incelendiğinde Burhan'ın orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'de %29,16 düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Burhan %83,33 düzeyindedir. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Burhan'ın okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliğinin tekrar %83,33'e ulaşmıştır. Metin güçlük düzeyinin artmasına rağmen Burhan'ın okuduğunu anlama yüzdeliğinin düşmemiş olması başka bir deyişle sabit kalmış olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak Burhan'ın orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliğinin uygulama başlangıcında %29,16'dan %83,33'e yükseldiği görülmektedir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Burhan'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %66,66'ya düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmasıyla ilgili olabilir. Sonuç olarak Burhan'ın okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %29,16'dan zor güçlük düzeyinde metne rağmen %66,66'ya yükselmiştir. Buna göre Burhan'ın kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki metinlerde okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, başka bir deyişle öğrencinin endişe düzeyinden çıktığı görülmektedir.

Burhan'ın okuduğunu anlama düzeyinin gelişim gösterdiğine yönelik nitel bulgulara da ulaşılmıştır. Burhan, uygulama ortasında kendisiyle yapılan görüşmede uygulamanın Türkçe dersine olumlu katkılar sağladığını söylemiştir. Görüşmeden alınan alıntı aşağıda verilmiştir (Burhan görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Peki yaptığımız bu uygulama Türkçe dersindeki başarımı nasıl etkiliyor?

Burhan: İyi yönde etkiliyor. Mesela bizde sınıfta Türkçe de okuma metni yapıyoruz, bu uygulama ile dersteki okuma metnindeki anlama şeyi daha da artırıyor. Aklımızda kalma süresi falan da artırıyor.

Araştırmacı: Yani Türkçe derslerini olumlu mu etkiliyor?

Burhan: Evet. Tabii olumlu etkiliyor.

Bu bulguya göre yapılan uygulamayı Burhan Türkçe dersindeki başarısını olumlu etkilediğini biçimde değerlendirmektedir. Burhan uygulama sayesinde Türkçe dersinde işlenen konuların daha uzun süre aklında kaldığını, okumaya olan ilgisinin arttığını ve bu

uygulamadan sonra başarısının da arttığını söylemiştir. Bu konuda araştırmacı ile Burhan arasında aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir (Öğrenci görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: SCRATCH programında yaptığımız uygulamalar okumanı nasıl etkiliyor?

Burhan: Okumaya olan ilgim biraz daha artıyor. Zaten bu derse gelmeden önceki ders öğretmen de bir soru sormuştu. Oda hikâyeli bir soruydu. Ona da hemen cevap verince öğretmen “Şeey bu ders size yaramış” dedi.

Araştırmacı: Öğretmen mi dedi bunu?

Burhan: Evet.

Araştırmacı: Sen yaradığını düşünüyor musun?

Burhan: Evet yani.

Burhan’ın o gün derse geldiğinde sevinçli ve heyecanlı olduğu araştırmacının dikkatini çektiği için araştırmacı Burhan’a, bu kadar heyecanlı ve mutlu olmasının nedenini sormuştur. Öğrenci yukarıdaki görüşmede anlattıklarını aynen araştırmacıya anlatmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğüne aşağıdaki ifadelerle yansıtmıştır (AG., 11.12.2015):

Bugün Burhan derse geldiğinde ayrı bir heyecan vardı onda. Adeta içi içine sığmıyordu. Kendisine bunu sordum ve öğretmeninin kendisine aferin dediğini ve “Bu uygulamaya katıldığımız belli oluyor, artık başarımız da artıyor” dediğini aktarmıştı. Bu benim için de çok sevindiriciydi. Gerçekten uygulama faydalı oluyordu. Çocuklara faydalı olmak beni ayrı sevindiriyordu.

3.3.1.4. Yakup’un okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

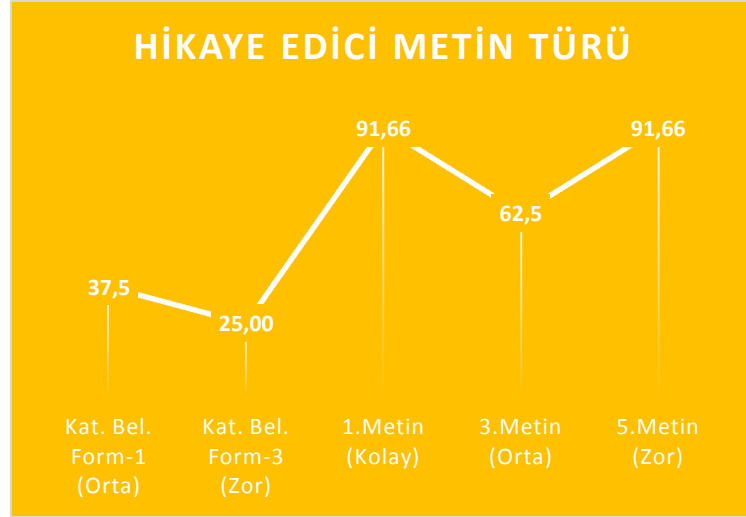
Yakup’un haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdelerine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.7’de verilmiştir:

Tablo 3.7. Yakup’un Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Yakup	91,66	95, 83	62,50	Girmedi	91,66	79,16

Tablo 3.7’de Yakup’un okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdelerine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Yakup’un araştırma başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdeler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu grafikler aracılığıyla Yakup’un araştırmanın

başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim durumlarına yönelik bulgular görülmektedir. İlk olarak hikaye edici metin türü ve bu metinlerin güçlük düzeylerine göre Yakup'un okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.9'da verilmiştir:



Grafik 3. 9. Yakup'un Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri

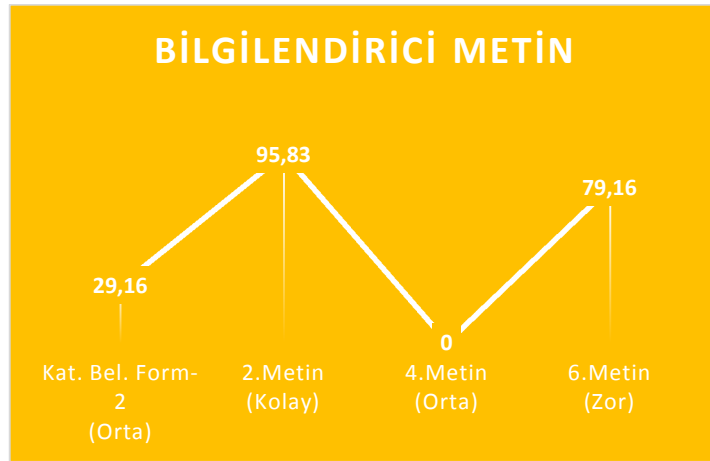
Grafik 3.9 incelendiğinde Yakup'un orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-1*'de %37,5 düzeyinde iken; zor güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-3*'te %25,00 düzeyindedir. Uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki metinde Yakup'un okuma düzeyi olarak %91,66 düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan üç haftalık okuma etkinliklerinin Yakup'un okuduğunu anlama düzeyini artırmıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Uygulamanın devamında orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Yakup'un okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %62,50'ye düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmasından kaynaklanabilir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde öğrencinin okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği tekrar %91,66 olmuştur. Metin güçlük düzeyi artmasına rağmen Yakup'un okuma düzeyi yüzdeliği artmıştır. Uygulamanın sonlanmasına bir hafta kala bu sonucun ortaya çıkmış olması yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Yakup'un okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde değerlendirilebilir. Ayrıca metnin zor güçlük düzeyinde olmasına rağmen bu

artışın olması okuduğunu anlama etkinliklerinin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Araştırmanın başlangıcında Yakup'un zor güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi yüzdeliği %25 iken; uygulama sonunda elde edilen bulgulara bakılarak yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Yakup'un kolay, orta ve zor güçlük düzeyindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği artmıştır. Buna göre Yakup'un kolay ve zor güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, orta güçlük düzeyindeki metinde ise okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

İkinci olarak bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Yakup'un okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.10'da verilmiştir:



Grafik 3. 10. Yakup'un Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.10 incelendiğinde Yakup orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'de %29,16 düzeyindedir. Uygulamanın başlamasından sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Yakup'un düzeyi %95,83'tür. Yapılan üç haftalık okuma etkinliklerinin Yakup'un okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Uygulamanın devamında orta güçlük düzeyi metninin işlendiği hafta Yakup uygulamalara katılmadığından dolayı okuma düzeyine yönelik olarak herhangi bir ölçme işlemi yapılamamıştır.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Yakup'un okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %79,16'ya düşmüştür. Bu düşüşe metnin güçlük düzeyinin artması neden gösterilebilir. Sonuç olarak Yakup'un okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %29,16'dan zor güçlük düzeyinde metne rağmen %79,16'ya yükselmiştir. Buna göre Yakup'un kolay güçlük düzeyi metninde okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, zor güçlük düzeyindeki metinde ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Orta güçlük düzeyinde ölçme yapılamadığından Yakup'un okuma düzeyine yönelik olarak herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak Yakup'un bu formlara göre okuduğunu anlama becerisinin gelişim gösterdiğini söyleyebiliriz. Yakup kendisiyle yapılan görüşmede uygulama sayesinde Türkçe derslerinin iyileştiğini, uygulamanın Türkçe dersine olumlu katkı sağladığını, okuduğunu artık anlayabildiğini ve okuma hızının arttığını söylemiştir. Yakup görüşlerini şöyle açıklamıştır (Yakup orta görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Peki biz SCRATCH programı ile okuduğunu anlama etkinlikleri yapıyoruz, bu etkinlikler senin Türkçe dersini nasıl etkiliyor?

Yakup: İyi, güzel etkiliyor.

Araştırmacı: Ne oluyor mesela?

Yakup: Eskiden kötü okuyordum, okuduğumu anlamıyordum. Bu program sayesinde iyi olmaya, Türkçe dersinde başarılı olmaya başladım.

Araştırmacı: Başka?

Yakup: İyi olduğumu okuduğumu anlamaya başladım

Araştırmacı: Peki başka neler söylersin?

Yakup: Başka, bir de okuma hızım arttı. Daha hızlı okuyorum artık.

Yakup'un söylediklerine benzer olarak sınıf öğretmeni de aynı şeyleri, öğrencinin okumasında ve ders esnasında sorulan sorulara cevap vermesinde gelişme olduğunu aktarmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmeden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir (Öğretmen orta görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Okumasında gelişme olan veya sorulara cevap vermede dediğiniz gibi gelişme olan başka öğrenci var mı hocam?

Öğretmen: Yakup da aynı şekilde. Yakup da kendine güveniyor artık bir şey geldi yani. Artık daha iyi okuyor, sorulara da cevap vermede istekli davranıyor.

Sınıf öğretmeninin de aktarmış olduğu gibi Yakup'un okumasının geliştiği ve derste sorulan sorulara artık daha fazla cevap vermeye başladığı yönündedir. Ayrıca öğretmen bu durumu Yakup'un kendine daha çok güvenmeye başladığına bağlamıştır.

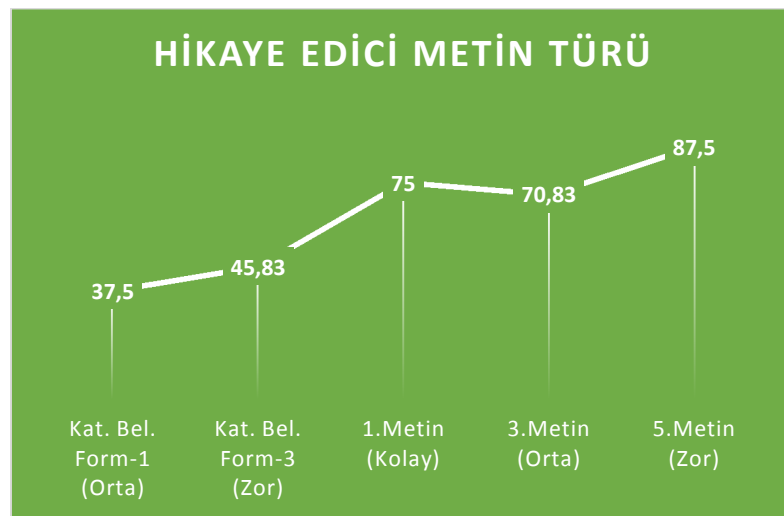
3.3.1.5. Tarık'ın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

Tarık'ın haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdeliğine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.8'de verilmiştir:

Tablo 3.8. Tarık'ın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Tarık	75,00	83,33	70,83	79,16	87,50	62,50

Tablo 3.8 Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdeliklere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Tarık'ın araştırmanın başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdelikler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu grafikler aracılığıyla Tarık'ın araştırmanın başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim durumlarına yönelik elde edilen bulgular verilmiştir. Hikâye edici metin türü ve bu metinlerin güçlük düzeylerine göre Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.11'de verilmiştir:



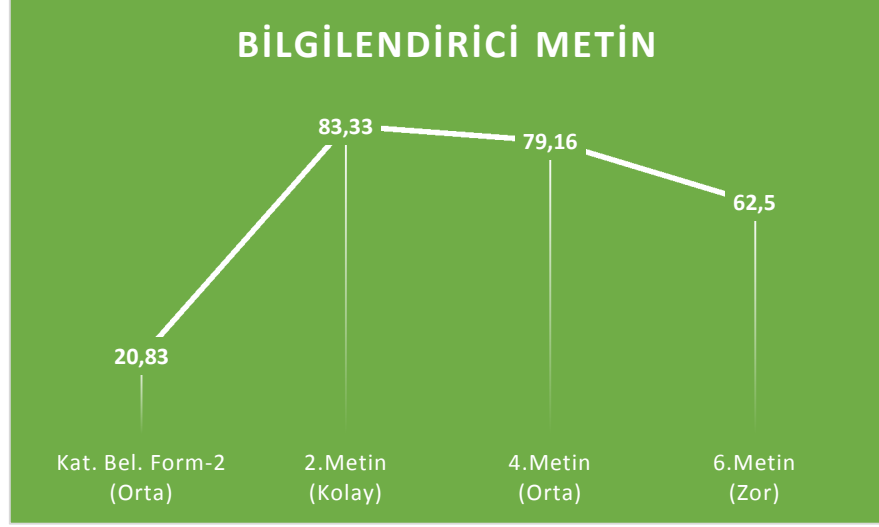
Grafik 3. 11. Tarık'ın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.11 incelendiğinde Tarık orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-1*'de %37,5 düzeyindeyken, zor güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-3*'te %45,83 düzeyindedir. Tarık, asıl uygulamanın başlamasından sonra uygulanan kolay güçlük düzeyindeki metindeki yüzdeliği %75,00'dir Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Tarık'ın okuduğunu anlama düzeyini arttırmıştır. Bu artış metin güçlük düzeyinin kolay olmasından kaynaklanmış olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliğinin %70,83'e düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olması nedeniyle olabilir. Bu düşüşe rağmen elde edilen bu bulguya göre uygulama başlangıcında orta güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi endişe düzeyinde olan Tarık'ın okuma düzeyi öğretim düzeyine yükselmiştir. Bu sonuçlar gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %87,50'ye yükselmiştir. Tarık, metin güçlük düzeyinin artmış olmasına rağmen okuma düzeyi yüzdeliğini arttırmıştır. Uygulamanın bitmesine bir hafta kala bu sonucun ortaya çıkmış olması gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin Tarık'ın okuduğunu anlama becerisi gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca metnin güçlük düzeyinin zor güçlük düzeyinde olmasına rağmen bu artışın olması okuduğunu anlama etkinliklerinin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Başlangıçta Tarık'ın zor güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi yüzdeliği %45,83 olduğu düşünülürse uygulama sonunda elde edilen bu bulgulara bakılarak okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Tarık'ın kolay, orta ve zor güçlük düzeyindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği artmıştır. Buna göre Tarık'ın kolay, orta ve zor güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre öğrencinin okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.12'de verilmiştir:



Grafik 3. 12. *Tarık'ın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri*

Grafik 3.12 incelendiğinde Tarık'ın orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'de yüzdeliği %20,83 düzeyindedir. Uygulamanın başlamasından sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Tarık'ın yüzdelik düzeyi %83,33'tür. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Tarık'ın okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artış metin güçlük düzeyinin kolay olmasından kaynaklanmış olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %79,16 düzeyine düşmüştür. Bu düşüşe sebep olarak metnin güçlük düzeyinin artmış olabileceği gösterilebilir. Sonuç olarak Tarık'ın orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği araştırma başlangıcında %20,83'ten %79,16'ya yükselmiştir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %62,50'e düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmasından kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak Tarık'ın okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %20,83'ten zor güçlük düzeyindeki metne rağmen %62,50'e yükselmiştir. Buna göre Tarık'ın kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki metinlerde okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Araştırmada Tarık'ın okuduğunu anlama gelişim düzeyinin artmasına ilişkin nitel bulgularda elde edilmiştir. Tarık yapılan uygulamanın kendisinin Türkçe dersine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı ile Tarık arasında görüşme esnasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir (Tarık Görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Tarık yapılan bu uygulamanın Türkçe dersine katkı sağladığını düşünüyor musun?

Tarık: Bu uygulama Türkçe dersime katkı sağladı. Mesela hem eğlenceli uygulama hem de soru oluşturma yapabiliyorsun bu uygulamada, oyun yapabiliyorsun, bu söylediğim bütün hepsini yapabiliyorsun.

Araştırmacı: Nasıl oldu bu peki?

Tarık: Burada hem soru oluşturuyoruz, hem okuyoruz, normal Türkçe dersinde de buradaki yapılanların aynısı gibi olduğunu düşünerek öğretmenimle ders yapıyorum. O zaman rahat oluyorum.

Tarık uygulamada yapılan etkinlikleri düşünerek Türkçe dersinde yapılan etkinlikleri rahatlıkla yaptığını söylemiştir. Ayrıca Türkçe dersine bu uygulamanın katkı sağladığını söylemiştir. Bunun da yanında Tarık uygulama sırasında yapılan sesli okumalar ile okumasının hızlandığını aşağıdaki görüşleriyle ifade etmiştir:

Yaptığımız okumalar özellikle de sesli okumalar sayesinde benim okumam hızlandı. Artık daha hızlı okumaya başladım. Okumamız gelişti. Artık aklımızda daha çok şey kalıyor (Gözlem Notu, 11.12.2015).

Tarık ile yapılan son görüşmede Tarık okumasının hızlandığını, okuduğunu artık anlayabildiğini ve metni daha iyi özetleyebildiğini tekrar ifade etmiştir. Görüşmeden yapılan alıntı aşağıda verilmiştir (Tarık Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki bu programın okuduğunu anlamana katkı sağladığını düşünüyor musun?

Tarık: Evet.

Araştırmacı: Ne gibi katkısı oldu bu programın? Örnek vererek açıklar mısın?

Tarık: Okumam daha çok hızlandı mesela. Sonradan dinlemem hızlandı. Okuduğumu daha çok anlayabiliyorum.

Araştırmacı: Okuduğunu daha çok anlayabiliyorsun.

Tarık: Evet. Ayrıca özetlemem çoğaldı. Sonra anlatmam çoğaldı. Ödevlerimdeki anlatmam çoğaldı.

Araştırmacı: Peki başka neler söylemek istersin?

Tarık: Mesela ben önceden okula gelirken çok korkuyordum okuduklarımı unutacağım diye şimdi hiç korkmuyorum. Direk olarak anlatabiliyorum.

Tarık'ın yukarıdaki görüşlerine dayanarak Tarık, SCRATCH programında yapılan etkinlikler sayesinde okumasının hızlandığını, okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini, özetleme becerisinin geliştiğini ve en önemlisi okula okuduklarını unutmayacağı

korkusunu yenerek geldiğini düşünmektedir. Sınıf öğretmeni kendisiyle yapılan görüşmede Tarık'ın söylediklerini doğrulamıştır. Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni bu konuyla ilgili şunları aktarmıştır (Öğretmen Görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Hocam derslerde seçilen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri konusunda gelişim gösteren öğrenciler hakkında neler söylersiniz?

Öğretmen: Tarık çok güzel mesela.

Araştırmacı: Mesela özellikle hangi konularda hocam?

Öğretmen: Sorulara cevap verme konusunda, okuma konusunda.

Araştırmacı: Tarık'ta bir gelişme söz konusu yani hocam?

Öğretmen: Evet.

Gerek öğrenci görüşmelerinden gerek formlardan alınan puanlardan ve gerekse öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre Tarık'ın SCRATCH programı aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin sonunda okuduğunu anlama becerisinin geliştiği görülmektedir. Araştırmacı Tarık'ı süreç boyunca sürekli olarak derse katılan, projeleri başarıyla yapan, formları dolduran bir öğrenci olarak gözlemlemiştir. Özellikle Tarık'ın süreç boyunca iyi bir performans gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenin de bu durum dikkatini çekmiştir. Ayrıca Tarık'ın SCRATCH programı sayesinde özgüven kazandığına dair bulgulara da ulaşılmıştır.

3.3.1.6. Mehmet'in okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

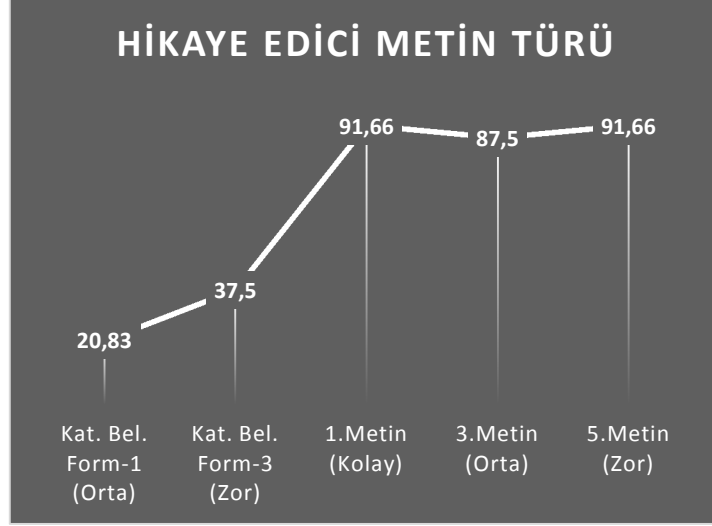
Mehmet'in haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdeliğine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.9'da verilmiştir:

Tablo 3.9. Mehmet'in Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Mehmet	91,66	87,50	87,50	54,16	91,66	66,66

Tablo 3.9 Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdeliklere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Mehmet'in araştırmanın başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdelikler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu grafikler aracılığıyla Mehmet'in araştırmanın başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre

okuduğunu anlama gelişim durumlarına yönelik elde edilen bulgular verilmiştir. Hikâye edici metin türü ve bu metinlerin güçlük düzeylerine göre Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.13'de verilmiştir:



Grafik 3. 13. Mehmet'in Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri

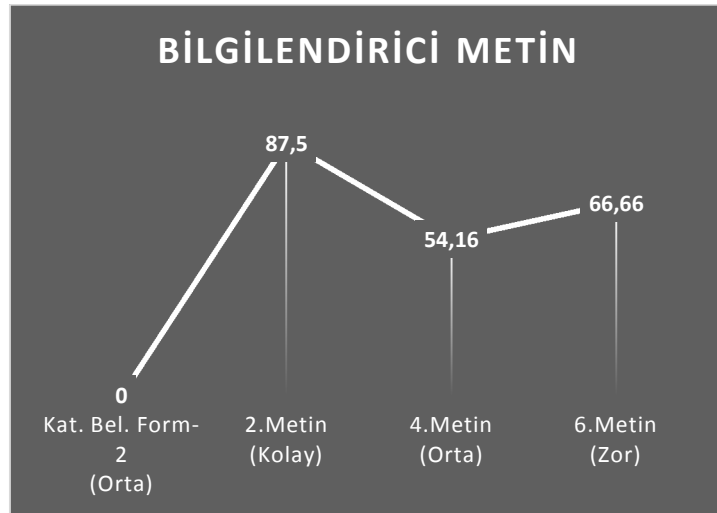
Grafik 3.13 incelendiğinde Mehmet'in orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-1*'de yüzdeliği %20,83 düzeyindeyken; zor güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-3*'te %37,50 düzeyinde bulunmuştur. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir. Uygulamanın başlamasından sonra kolay güçlük düzeyindeki metinde Mehmet'in yüzdeliği %91,66'dır. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Mehmet'in okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %87,50'e düşmüştür. Bu düşüşe metnin güçlük düzeyinin artmış olması neden olarak gösterilebilir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %91,66'ya yükselmiştir. Metin güçlük düzeyinin artmış olmasına rağmen Mehmet okuma düzeyi yüzdeliğini arttırmıştır. Uygulamanın bitimine bir hafta kala bu sonucun ortaya çıkmış olması gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin Mehmet'in okuduğunu anlama becerisinin gelişimine

katkı sağlamış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca metnin güçlük düzeyinin zor güçlük düzeyinde olmasına rağmen bu artışın olması okuduğunu anlama etkinliklerinin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Uygulama başlangıcında Mehmet'in zor güçlük düzeyindeki metinde okuma yüzdeliğinin %37,50 olduğu düşünülürse uygulama sonunda elde edilen bu bulgulara bakılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Mehmet'in kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği artmıştır. Bu bulgulara göre Mehmet kolay ve zor güçlük düzeylerindeki metinde endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, orta güçlük düzeyindeki metinde endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.14'te verilmiştir:



Grafik 3. 14. Mehmet'in Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.14 incelendiğinde Mehmet orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'de % 0,00'dır. Bu formda Mehmet sorulara cevap vermeye çalışmış ancak hiçbir soruya doğru cevap veremediği görülmüştür. Mehmet formu boş vermeyerek soruları cevaplandırmaya çalışmıştır. Ancak, Mehmet puanlama sonunda hiçbir soruya doğru cevap veremediği için formdan 0 (sıfır) puan almıştır. Mehmet'in bu formu ve verilen puanları Görsel 3.13 ve Görsel 3.14'te gösterilmiştir:

Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?

yasam

0-0

cevap - görgü kuralları

2. Yazıya dökülmediği halde insanların uyması gereken ve toplumsal ilişkileri düzenleyen kurallara ne ad verilir?

iyi kalpli dürüst

0-0

cevap - görgü kuralları

3. Görgü kurallarına niçin uyulmalıdır?

çünkü bürseye girersen

0-0

4. Görgü kurallarına uyan ve uymayan bireyler toplum tarafından nasıl nitelendirilmektedir?

uyan itelenmesin

uymayan itelenisio

0-0

5. Bizim toplumumuzda geçerli olan görgü kuralları nelerdir?

iyi kalpli dürüst yardım sevec

20

6. "Ölçü her şeyde gereklidir, nezakette ise kaçınılmaz" sözünü kim söylemiştir?

0-0

Görsel 3.13. Mehmet'in Araştırma Başlangıcında Uygulanan Katılımcı Belirleme

Formu

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

toplulu yemal yemal yasatabilir

0-0

8. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

yasamak

0-0

9. Eğer görgü kuralları olmasaydı yaşamınız nasıl olurdu? Evde, okulda, alışverişte, parkta, sokakta nasıl sorunlarla karşılaştınız? *Hiç güzel olmazdı ve hiç kimse dürüst olmazdı*

0-0

10. Okulda, işte, evde, hastanede, bankada, toplantıda, yemek yeme esnasında, toplu taşıma araçlarında, topluma açık alanlarda uymamız gereken görgü kurallarına birer örnek verebilir misiniz?

0-0

Görsel 3.14. Mehmet'in Araştırma Başlangıcında Uygulanan Katılımcı Belirleme

Formu

Görsel 3.13 ve Görsel 3.14'te görüldüğü üzere Mehmet formlarda yer alan soruları cevaplamak istemiş fakat herhangi bir puan alamamıştır. Bu yüzden bu formlardan Mehmet sıfır puan almıştır. Uygulama başlamasından sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Mehmet'in yüzdeliği %87,50 düzeyindedir. Yapılan üç haftalık okuma etkinliklerinin Mehmet'in okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolaylaşması neden olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %54,16 düzeyinde hesaplanmıştır. Bu düşünüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak Mehmet'in orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği başlangıçta %0,00 iken sonra %54,16'ya yükselmiştir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Mehmet'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %66,66'ya yükselmiştir. Sonuç olarak öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %0,00'dan zor güçlük düzeyinde metne rağmen %66,66'ya ulaşılmıştır. Buna göre Mehmet'in kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki metinlerde okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Araştırmacı günlüklerinde de Mehmet'in okuduğunu anlama becerisinin geliştiğine ilişkin notlar alınmıştır. Mehmet adlı öğrenci süreç içerisinde okuduğunu anlama konusunda değişimi en çok belirgin olan öğrenci olarak görülmektedir. Bu durum hem araştırmacı hem de sınıf öğretmeni tarafından gözlenmiştir. Araştırmacı buna yönelik görüşünü günlüğüne şunları yansıtmıştır (AG., 24.12.2015):

Mehmet uygulama başlangıcı ile bitiminde değişimi en fazla belli olan öğrenciydi. Metinlerden birinde zaten sıfır puan almıştı. Süreç içinde Mehmet'in okuması, okuduğunu anlaması çok gelişti. Bu durumu sınıf öğretmeni de defalarca dile getirmişti. Uygulama en fazla Mehmet'e yaramıştı. Çocuklara faydalı olmak gerçekten güzel bir duyguydu.

Mehmet, yapılan uygulamanın Türkçe dersine olumlu katkı sağladığını, okuma hızının arttığını ve okuduğunu anlamasını geliştirdiğini şu ifadelerle aktarmıştır (Mehmet Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Mehmet bu uygulamanın Türkçe dersine olumlu katkı sağladığını düşünüyor musun?

Mehmet: Türkçe dersine katkı sağlıyor. Bol bol okuma yaptığım için katkı sağlıyor.

Araştırmacı: Nasıl katkı sağlıyor peki? Örnek verir misin?

Mehmet: Mesela burada kitap okuyoruz. Eskiden okumadığım için yavaşça okuyordum, ama burada okuduğum için hızlı okuyabiliyorum.

Araştırmacı: Okuma hızın artı diyorsun?

Mehmet: Evet. Ayrıca okuduğumu artık anlıyorum

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede sınıf öğretmeni Mehmet'in okumasının geliştiğine yönelik olarak şunları söylemiştir (Öğretmen Görüşmesi, 04.01.2016):

Mehmet'in eskiye göre okuması çok güzelleşti. Bu aralar çok iyi. Derse karşı da çok istekli oluyor. Okumaya karşı da ilgili ayrıca.

Mehmet için sınıf öğretmeni okumasının geliştiğini, derslere sürekli olarak katılmak istediğini ve okumaya olan ilgisinin de arttığını aktarmıştır. Formlardan, gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak Mehmet'in okuduğunu anlama becerisinin gelişim gösterdiği söylenebilir Ayrıca araştırmacı Mehmet'in kendisini ifade etmede ciddi sıkıntılar yaşadığını, uygulama başında sessizce durduğunu ve uygulama sonunda ise sürekli olarak konuşmak istediğini ve özgüveninin geliştiği gözlenmiştir.

3.3.1.7. Buket'in okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

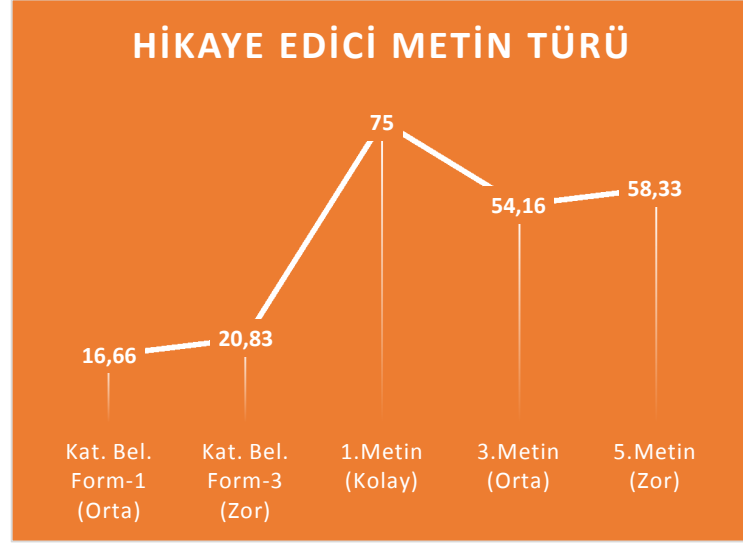
Buket'in haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdeliğine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.10'da verilmiştir:

Tablo 3.10. Buket'in Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Buket	75,00	79,16	54,16	75,00	58,33	Girmedi

Tablo 3.10'da Buket'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdeliklere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Buket'in araştırmanın başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdelikler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu grafikler aracılığıyla Buket'in araştırma başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim durumlarına yönelik elde edilen bulgular verilmiştir. Hikâye edici metin

türü ve bu metinlerin güçlük düzeylerine göre öğrencinin okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.15'te verilmiştir:



Grafik 3. 15. *Buket'in Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleri*

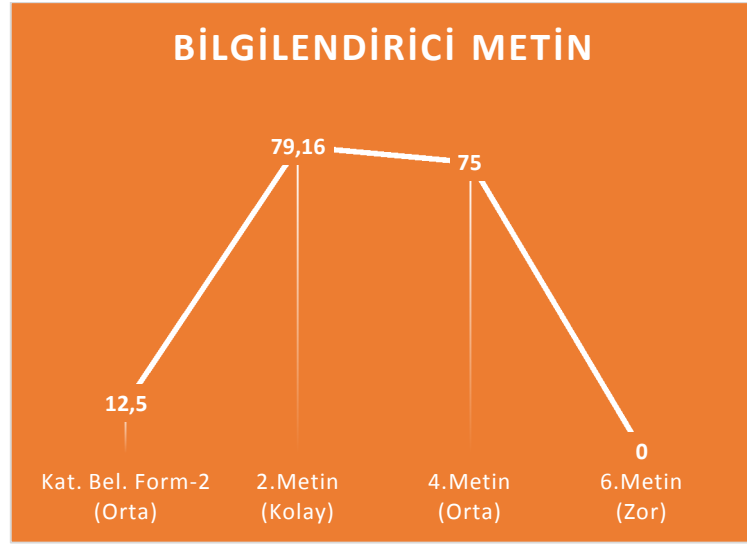
Grafik 3.15 incelendiğinde Buket'in orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-1*'te yüzdeliği %16,66 düzeyinde iken; zor güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-3*'te %20,83 düzeyindedir. Buket'in uygulamanın başlamasından sonra kolay güçlük düzeyindeki metindeki yüzdeliği %75,00 olarak bulunmuştur. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Buket'in okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması da neden olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Buket'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %54,16'ya düşmüştür. Bu düşüşün nedeni metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Buket'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %58,33'e yükselmiştir. Metin güçlük düzeyinin artmış olmasına rağmen Buket'in okuma düzeyi yüzdeliği artmıştır. Uygulamanın bitimine bir hafta kala bu sonucun ortaya çıkmış olması gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin Buket'in okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca metnin güçlük düzeyinin zor güçlük düzeyinde olmasına rağmen bu artışın olması okuduğunu anlama etkinliklerinin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Başlangıçta Buket'in zor güçlük düzeyindeki metinde okuma yüzdeliğinin %20,83

olduğu düşünülürse uygulama sonunda elde edilen bu bulgulara bakılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Buket'in kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği artmıştır. Buna göre Buket'in kolay, orta ve zor güçlük düzeylerindeki metinlerdeki okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır.

Bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Buket'in okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.16'da gösterilmiştir:



Grafik 3. 16. Buket'in Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.16 incelendiğinde Buket'in orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'de yüzdeliği %12,50 düzeyindedir. Uygulama başlamasından sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Buket'in %79,16 düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Buket'in okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolaylaşması da sebep olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde öğrencinin okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %75,00'dır. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir. Sonuç olarak Buket'in orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği araştırma sürecinde %12,50'den %75,00'a yükselmiştir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Buket'in o hafta gelmemiş olmasından dolayı ölçme yapılamamıştır. Bu bulgulara göre Buket'in kolay ve orta güçlük düzeyindeki metinlerde okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Buket'in okuduğunu anlama becerisinin geliştiğine nicel bulguların dışında nitel bulgularla da ulaşılmıştır. Buket'in uygulama sürecinde okuma becerisinin geliştiğine yönelik olarak sınıf öğretmeni ile araştırmacı arasında aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir (Öğretmen Görüşmesi, 11.12.2015):

Araştırmacı: Hocam ilk olarak soracağım soru şu. Bu uygulama ile birlikte sizin gözlemlediğiniz kadarıyla öğrencilerde okuma becerilerinde bir gelişim olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretmen: Okuma becerileri ile ilgili olarak isim isim söyleyeyim, Emrah, Yakup, Tarık, Buket, Mehmet, Burhan ve Arda bunlarda olumlu bir gelişme var.

3.3.1.8. Arda'nın okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeler

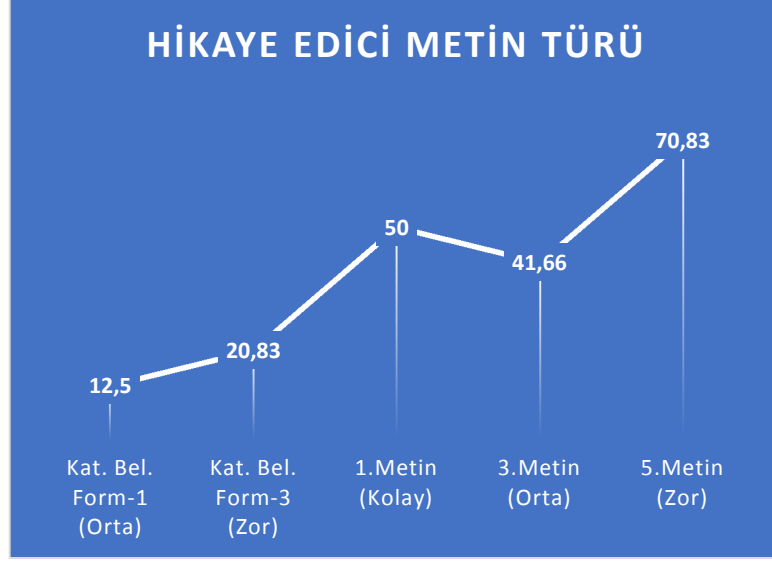
Arda'nın haftalık olarak uygulanan formlardan aldığı okuduğunu anlama yüzdeliğine ilişkin elde edilen bulgular yüzde olarak Tablo 3.11'de verilmiştir:

Tablo 3.11. Arda'nın Formlardan Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Öğrenci Adı	1.Metin	2.Metin	3.Metin	4.Metin	5.Metin	6.Metin
Arda	50,00	70,83	41,66	62,50	70,83	45,83

Tablo 3.11'de Arda'nın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından aldığı yüzdeliklere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Arda'nın araştırmanın başlangıcında uygulanan katılımcı belirleme formlarından ve okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarından metin türlerine göre almış olduğu yüzdelikler aşağıdaki grafiklerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu grafikler aracılığıyla Arda'nın araştırmanın başlangıcından sonuna kadar metin türlerine ve güçlük düzeylerine göre okuduğunu anlama gelişim durumlarına yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Hikâye edici metin türü ve bu metinlerin güçlük düzeylerine göre öğrencinin okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.17'de verilmiştir:



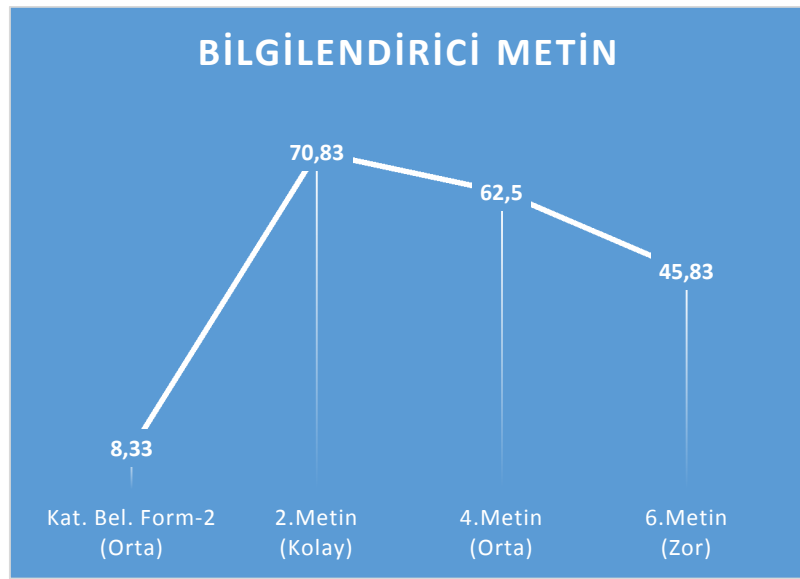
Grafik 3. 17. Arda'nın Hikâye Edici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdeleriği

Grafik 3.17 incelendiğinde Arda'nın orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-1*'de yüzdeleriği %12,50 düzeyinde olduğu; zor güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-3*'teki yüzdeleriği %20,83 düzeyindedir. Uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki metinde öğrencinin yüzdeleriği %50,00 düzeyinde ölçülmüştür. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolay olması olmuş olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Arda'nın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeleriği %41,66'ya düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan beşinci metinde Arda'nın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeleriği %70,83'e yükselmiştir. Metin güçlük düzeyinin artmış olmasına rağmen Arda'nın okuma düzeyi yüzdeleriği artmıştır. Uygulamanın sonuna bir hafta kala okuma düzeyinin artmış olması yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin Arda'nın okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca metnin güçlük düzeyinin zor güçlük düzeyinde olmasına rağmen bu artışın meydana gelmesi buna okuduğunu anlama etkinliklerinin katkı sağladığını gösterebilir. Araştırmanın başlangıcında Arda'nın zor güçlük düzeyindeki metinde okuma yüzdeleriği %20,83 olduğu düşünülürse uygulama sonunda elde edilen bu bulgulara bakılarak yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Arda'nın kolay, orta ve zor güçlük düzeyindeki hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği artmıştır. Bu bulgulara göre öğrencinin kolay ve zor güçlük düzeyindeki metinlerdeki okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Orta güçlük düzeyindeki metinde okuma düzeyi her ne kadar değişmemiş olsa da okuma düzeyi yükselmiştir.

Bilgilendirici metin türüne ve metin güçlük düzeylerine göre Arda'nın okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarına yönelik elde edilen bulgular Grafik 3.18'de verilmiştir:



Grafik 3. 18. Arda'nın Bilgilendirici Metinlerden Aldığı Okuduğunu Anlama Yüzdelikleri

Grafik 3.18 incelendiğinde Arda'nın orta güçlük düzeyindeki *Katılımcı Belirleme Formu-2*'de yüzdeliği %8,33 düzeyindedir. Uygulama başladıktan sonra kolay güçlük düzeyindeki ikinci metinde Arda'nın yüzdeliği %70,83 düzeyinde ölçülmüştür. Yapılan üç haftalık okuma etkinlikleri Arda'nın okuduğunu anlama düzeyini artırmıştır. Ayrıca bu artışa metin güçlük düzeyinin kolaylaşması neden olabilir. Asıl uygulamanın devamında uygulanan orta güçlük düzeyinde olan üçüncü metinde Arda'nın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %62,50'e düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir. Sonuç olarak Arda'nın orta güçlük düzeyindeki metinde okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliğinin araştırma sürecinde %8,33'den %62,50'ye yükselmiştir.

Uygulamanın devamında zor güçlük düzeyinde olan altıncı metinde Arda'nın okuduğunu anlama gelişim düzeyi yüzdeliği %45,83'e düşmüştür. Bu düşüş metnin güçlük düzeyinin artmış olmasından kaynaklanabilir. Sonuç olarak Arda'nın okuduğunu anlama düzeyi yüzdeliği %8,33'ten zor güçlük düzeyindeki metne rağmen %45,83'e yükselmiştir. Buna göre kolay ve orta güçlük düzeylerindeki metinlerde Arda'nın okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Zor güçlük düzeyindeki metinde ise Arda'nın okuma düzeyinin değişmediği fakat okuma düzeyinin yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Arda'nın okuduğunu anlama becerisine ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler de formlardan elde edilen nicel verilerle örtüşmektedir. Bu konuda sınıf öğretmeni Arda için okumada ve sorulan sorulara cevap vermede gelişim gösterdiğini aktarmıştır. Görüşmeden alınan alıntılar aşağıda verilmiştir (Öğretmen Görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Hocam seçilen öğrenciler arasında Arda'nın durumu için neler söylersiniz?

Öğretmen: Arda'da çok gelişme var.

Araştırmacı: Hangi konularda peki hocam?

Öğretmen: Okuma konusunda ve özellikle sorulara cevap verme konusunda bir gelişme söz konusu.

Arda'nın okumasının geliştiğini söyleyen sınıf öğretmenin görüşlerine benzer olarak Arda da kendi okumasının geliştiğini düşünmektedir. Araştırmacı ile Arda arasında sınıfta yapılan bir konuşmada Arda, okuduğunu anlayabildiğini aktarmıştır. Bu konuda araştırmacı ile Arda arasında aşağıdaki karşılıklı konuşma gerçekleşmiştir (Gözlem Notları, 31.12.2015):

Araştırmacı: Arda SCRATCH programı ile yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsun?

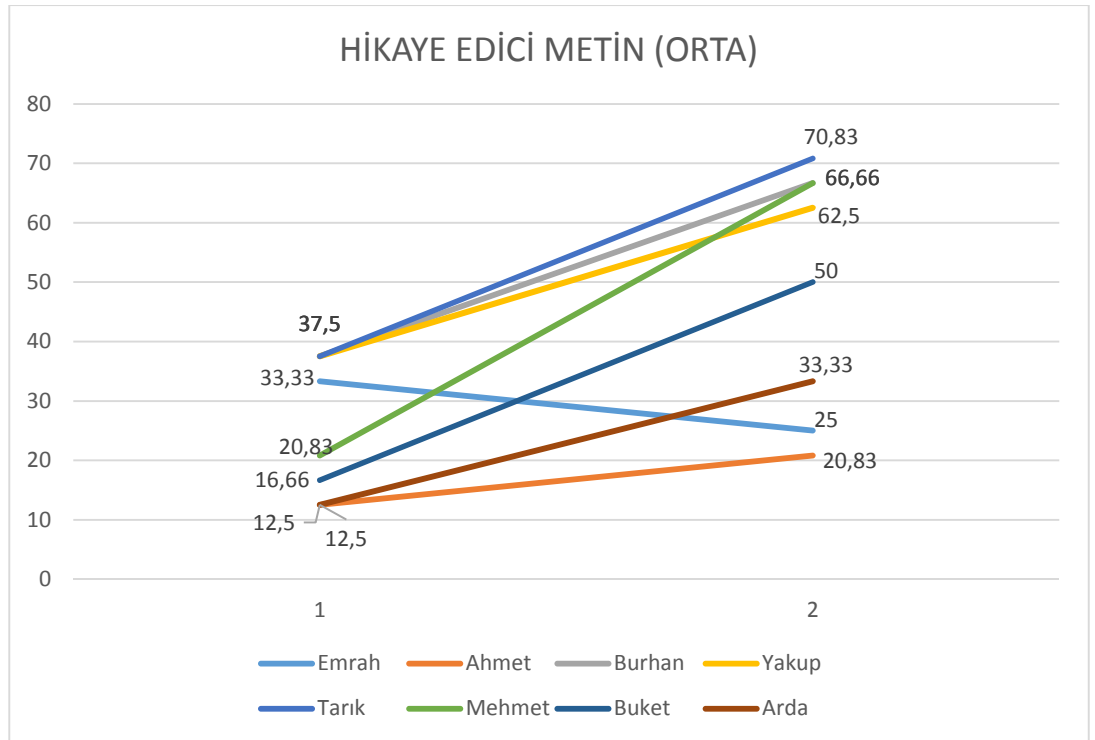
Arda: Çok iyi düşünüyorum. Çok güzel oldu. Önceden okuduğumu anlayamıyordum ama artık anlıyorum. Okuduğum metni anlayabiliyorum. İyi ki gelmişim buraya. Annem iyi ki sizin dağıttığınız kâğıdı imzalamış diyorum.

Yukarıdaki görüşleriyle Arda okuduğunu artık anlayabildiğini ve SCRATCH ile yapılan bu uygulamanın bu konuda kendisine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle Arda'nın okuduğunu anlama becerisinin geliştiği söylenebilir.

3.3.2. Uygulama sürecinin ortalarında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki gelişmeler

Araştırmada katılımcı belirleme formları araştırma sürecinin ortalarında (28 Kasım 2015) ikinci kez öğrencilere uygulanmıştır. Bu süre içinde öğrencilerin formlara ait soruları ve cevapları unuttuğu düşünülerek araştırmanın ortasında uygulanmıştır. Bu formlar iki haftalık pilot uygulamadan sonra okuduğunu anlama etkinlikleri olarak asıl uygulamanın birinci haftasının bitiminde uygulanmıştır. Bu formların ikinci kez uygulanmasıyla öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular grafikler halinde verilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin orta güçlük düzeyindeki hikâye edici metinde almış oldukları okuduğunu anlama yüzdeleri başlangıçta ve sonda olmak üzere Grafik 3.19’da verilmiştir. Bu grafik aracılığıyla her öğrencinin formdan başlangıçta ve sonda aldığı okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular elde edilmiştir.



Grafik 3. 19. Orta Güçlük Düzeyindeki Hikâye Edici Metinden Alınan Yüzdeler

Grafik 3.19 incelendiğinde Emrah’ın orta güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formunun birinci uygulamasında aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %33,33, formun ikinci uygulamasında aldığı yüzdelik %25’tir. Formun uygulanmasında Emrah’ın o hafta

uygulamalarda isteksiz olduğu gözlenmiştir. Emrah'ın isteksizliğin puanındaki düşüşe neden olduğu söylenebilir. Öğrencinin diğer formlardan aldığı yüzdeliklerde okuduğunu anlama becerisinin gelişim gösterdiği görölmektedir.

Ahmet'in formun ilk uygulanma sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %12,5 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliği %20,83 olduğu görölmektedir. Ahmet'in okuma düzeyinde herhangi bir değişim söz konusu olmazken; yüzdeliği artmıştır. Bu sonuç araştırma uygulaması ortalarında olduğu için Ahmet için bir gelişim olarak değerlendirilebilir.

Burhan'ın formun ilk uygulanma sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %37,5 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin % 66,66 olduğu bulunmuştur. Buna göre Burhan'ın okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görölmüştür.

Yakup'un formun ilk uygulanma sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği % 37,5 iken ikinci uygulamada bu yüzdelik %62,50'dir. Buna göre Yakup'un okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği bulunmuştur.

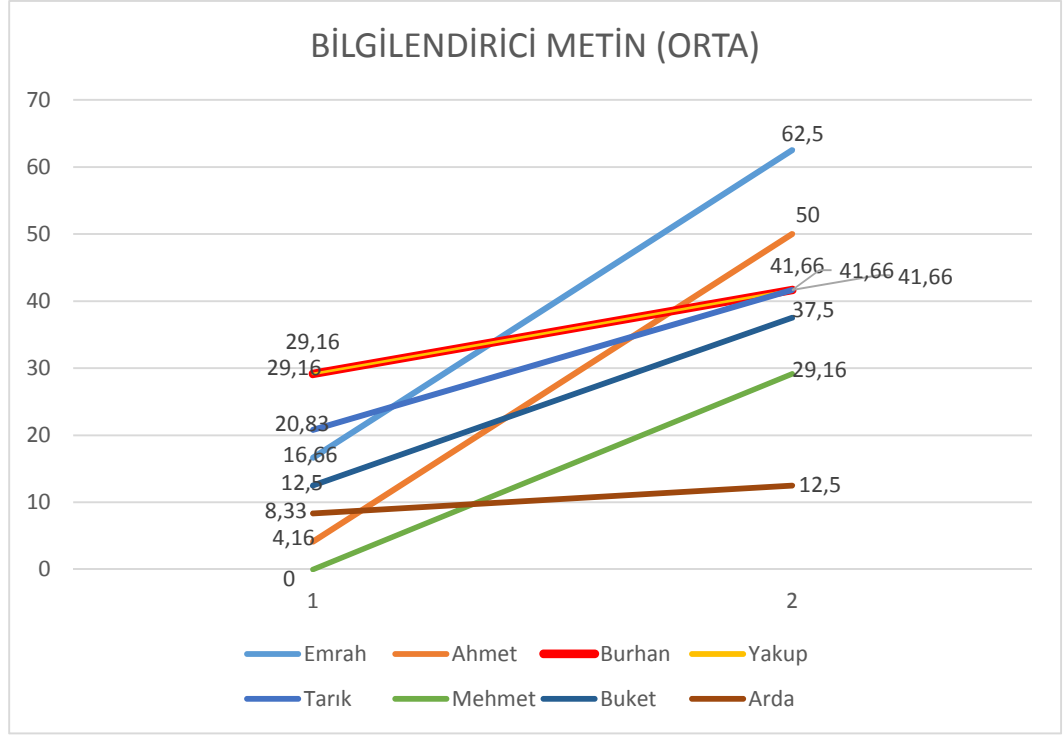
Tarık'ın formun ilk uygulanma sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %37,5 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %70,83 olduğu bulunmuştur. Buna göre Tarık'ın okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş olduğu görölmüştür.

Mehmet'in formun ilk uygulanma sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %20,83 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %66,66 olduğu bulunmuştur. Buna göre Mehmet'in okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı bulunmuştur.

Buket'in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %16,66 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %50 olduğu bulunmuştur. Buna göre Buket'in okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görölmüştür.

Arda'nın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %12,5 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %33,33 olduğu bulunmuştur. Okuma düzeyi olarak herhangi bir değişim söz konusu olmazken Arda'nın yüzdeliğinin arttığı görölmüştür. Bu sonuç araştırma uygulaması ortalarında olduğu için Arda için bir gelişim olarak değerlendirilebilir.

İkinci olarak öğrencilerin orta güçlük düzeyindeki bilgilendirici metinde almış oldukları okuduğunu anlama yüzdeleri başlangıçta ve sonda olmak üzere Grafik 3.20’de verilmiştir. Bu grafik aracılığıyla her öğrencinin formdan başlangıçta ve sonda aldığı okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular elde edilmiştir.



Grafik 3. 20. Orta Güçlük Düzeyindeki Bilgilendirici Metinde Alınan Yüzdeler

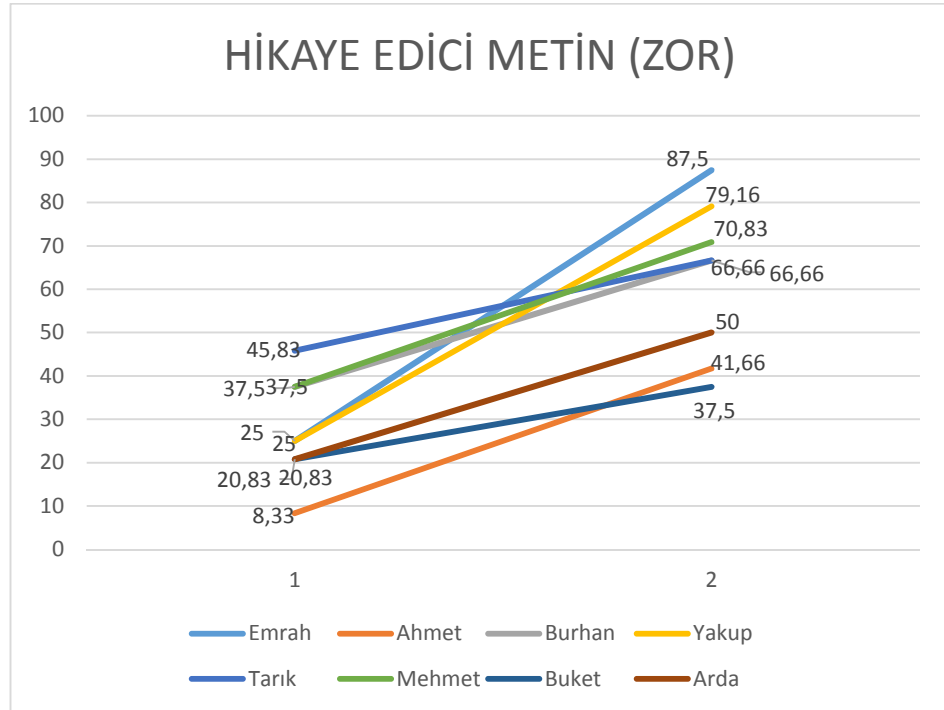
Grafik 3.20 incelendiğinde öğrencilerden Emrah’ın orta güçlük düzeyindeki katılımcı belirleme formunun birinci uygulamasında aldığı okuduğunu anlama yüzdeliğinin %16,66 olduğu, formun ikinci uygulanmasında aldığı yüzdeliğin %62,50 olduğu bulunmuştur. Emrah’ın hikâye edici metinde başarısı bu kadar çıkmadığı görülmüştür. Emrah hikâye edici metinle ilgili formu doldurmak istememiştir. Bu durum Emrah’ın yüzdelerinin düşmesine neden olmuş olabileceği söylenebilir. Fakat Emrah’ın hikâye edici metni doldurduğu haftanın dışındaki formlarda genel olarak puanında artış olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak Emrah’ın okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Ahmet’in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %4,16 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %50,00 olduğu bulunmuştur. Ahmet’in

okuduğunu anlama düzeyinin arttığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Burhan ve Yakup'un formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %29,16 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %41,66 olduğu, Tarık'ın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %20,83 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %41,66 olduğu, Mehmet'in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %0 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %29,16 olduğu, Buket'in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %12,5 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %37,5 olduğu, Arda'nın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %8,33 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %12,5 olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin arttığı fakat okuma düzeyinin değişmediği görülmüştür. Bu sonuç bilgilendirici metin türünden kaynaklanmış olabilir.

Üçüncü olarak öğrencilerin zor güçlük düzeyindeki hikâye edici metinde almış oldukları okuduğunu anlama yüzdelikleri başlangıçta ve sonda olmak üzere Grafik 3.21'de verilmiştir. Bu grafik aracılığıyla her öğrencinin formdan başlangıçta ve sonda aldığı okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular elde edilmiştir.



Grafik 3. 21. Zor Güçlük Düzeyindeki Hikâye Edici Metinde Alınan Yüzdelikler

Grafik 3.21 incelendiğinde Emrah'ın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %25,00 iken; ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %87,50 olduğu, Burhan'ın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %37,50 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %66,66 olduğu, Yakup'un formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %25,00 iken; ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %79,16 olduğu, Tarık'ın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %45,83 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %66,66 olduğu, Mehmet'in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %37,50 iken; ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %70,83 olduğu, Arda'nın formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %20,83 iken; ikinci uygulamada bu yüzdeliğin % 50,00 olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı ve okuma düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Ahmet'in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %8,33 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %41,66 olduğu, Buket'in formun ilk uygulanması sonucunda aldığı okuduğunu anlama yüzdeliği %20,83 iken ikinci uygulamada bu yüzdeliğin %37,50 olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı fakat okuma düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

3.3.3. Tüm sınıfın okuduğunu anlama gelişim düzeyi

Araştırmanın uygulaması bittikten sonra araştırmacı tüm sınıfta yer alan 32 öğrenciye orta güçlük düzeyinde biri hikâye edici (Mikroplarla Bir Gün) biri de bilgilendirici metin (Grip) türünde iki adet form uygulamıştır. Bu formlardan sınıftaki diğer öğrencilerin ve katılımcı öğrencilerin bu süre içindeki okuduğunu anlama becerilerinin gelişim düzeyine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin araştırma başlangıcında ve sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf içindeki sıralamalarının ortaya çıkarılmasına yönelik bulgular da elde edilmiştir.

İlk olarak hikâye edici metinde katılımcı öğrencilerin ve tüm sınıfın okuduğunu anlama gelişim düzeyine yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 3.12'de verilmiştir:

Tablo 3.12. *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerden Sınıf İçindeki Başarı Sıralaması, Puanları ve Yüzdeleri*

Öğrenci Adı	Birinci Form Sınıf İçindeki Sıra/Puan ve Yüzdellik (Biriken Para)	İkinci Form Sınıf İçindeki Sıra/ Puan ve Yüzdellik (Mikroplarla Bir Gün)
Mehmet	28.sırada (5 puan; % 20,83)	6.sırada (22 puan; % 91,66)
Ahmet	31.sırada (3 puan; % 12,50)	31.sırada (15 puan; % 62,50)
Arda	30.sırada (3 puan; %12,50)	30.sırada (16 puan; % 66,66)
Buket	29.sırada (4 puan; % 16,66)	10.sırada (21 puan; % 87,50)
Emrah	26.sırada (8 puan; % 33,33)	26.sırada (18 puan; % 75,00)
Tarık	23.sırada (9 puan; % 37,50)	22.sırada (19 puan; % 79,16)
Burhan	25.sırada (9 puan; % 37,50)	7.sırada (22 puan; % 91,66)
Yakup	24.sırada (9 puan; % 37,50)	1.sırada (24 puan; % 100)

Tablo 3.12’de öğrencilerin araştırma başlangıcında uygulanan Biriken Para adlı metin ve araştırma sonunda uygulanan Mikroplarla Bir Gün adlı metinden aldıkları puanlar, yüzdellikler ve sınıf içindeki başarı sıralamaları verilmiştir. Formların puanlandırılması işlemi araştırmacı ayrıca sınıf ortalamalarını da hesaplamıştır. Bu sayede sınıfın da gelişim durumu göz önünde bulundurulmuş ve sınıfın ortalama puanı hesaplanmıştır. Sınıfın ortalama puanına göre katılımcı öğrencilerin puanları karşılaştırılarak öğrencilerin sınıf içinde ve başlangıçtaki düzeylerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Tüm sınıfın metinlere göre ortalama puanları Tablo 3.13’te verilmiştir:

Tablo 3.13. Tüm Sınıfın Metinlere Göre Başarı Puanı Ortalamaları

Metin Adı	Sınıf Ortalaması
Biriken Para	11,18
Mikroplarla Bir Gün	19,65

Tablo 3.13 incelendiğinde araştırma başlangıcında tüm sınıfın ortalama puanı 11,18 iken araştırma sonunda sınıfın ortalama puanının 19,65 olduğu bulunmuştur. Bu puan ortalamalarına göre katılımcı öğrencilerin başarı sıralamaları ve puan veya yüzdellikleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma başlangıcında uygulanan Biriken Para adlı metinde sınıf ortalaması 11,18 olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırma başlangıcında katılımcı öğrencilerin Biriken Para adlı metinden almış oldukları puanlara bakıldığında katılımcı öğrencilere ait puanların sınıf ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda uygulanan Mikroplarla Bir Gün adlı metinde sınıf ortalamasının 19,65 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre aradan geçen sürede sınıftaki tüm öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmış olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, Mehmet (22 puan, %91,66), Buket (21 puan, %87,50), Tarık (19 puan, %79,16), Burhan (22 puan, %91,66), Yakup (24 puan, %100) adlı öğrencilerin sınıf ortalamasının üzerinde puan aldıkları

görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerden Mehmet, Burhan ve Yakup'un okuma düzeyinin endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, Buket ve Tarık'ın ise okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Emrah (18 puan, %75,00), Ahmet (15 puan, %62,50) ve Arda'nın (16 puan, %66,66) puanlarının sınıf ortalaması puanının altında kaldığı görülmüştür. Bu üç öğrencinin puanları her ne kadar sınıf ortalamasının altında kalmış olsa da araştırma başlangıcına göre öğrencilerin puanlarında artış olduğu ve üç öğrencinin de okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı bulunmuştur.

Katılımcı öğrencilerin sınıf içindeki başarı sıralamalarına bakılacak olunursa 32 öğrenci arasından Mehmet'in sınıf içinde sıralamasının 28.sıradan 6.sıraya, Buket'in 29.sıradan 10.sıraya, Tarık'ın 23.sıradan 22.sıraya, Burhan'ın 25.sıradan 7.sıraya ve Yakup'un 24. sıradan 1. sıraya yükseldiği bulunmuştur. Sınıf içinde tek tam puan olan başka bir deyişle 24 tam puan alan tek öğrenci Yakup adlı öğrenci olmuştur. Diğer öğrencilerden Ahmet'in 31.sırada, Arda'nın 30.sırada, Emrah'ın da 26.sırada sabit kaldığı, sınıf içindeki başarı sıralamalarının ne düştüğü ne de yükseldiği bulunmuştur. Fakat bu öğrencilerin araştırma sonunda okuduğunu anlama yüzdelerini arttırdığı görülmüştür.

İkinci olarak bilgilendirici metinde katılımcı öğrencilerin ve tüm sınıfın okuduğunu anlama gelişim düzeyine yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 3.14'te verilmiştir:

Tablo 3.14. *Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerden Sınıf İçindeki Başarı Sıralaması, Puanları ve Yüzdeleri*

Öğrenci Adı	Birinci Form Sınıf İçindeki Sıra/Puan ve Yüzdelerik (Görgü Kuralları)	İkinci Form Sınıf İçindeki Sıra/ Puan ve Yüzdelerik (Grip)
Mehmet	31.sırada (0 puan; % 0)	15.sırada (20 puan; % 83,33)
Ahmet	30.sırada (1 puan; % 4,16)	31.sırada (9 puan; % 37,50)
Arda	28.sırada (2 puan; % 8,33)	26.sırada (14 puan; % 58,33)
Buket	27.sırada (3 puan; % 12,50)	14.sırada (20 puan; % 83,33)
Emrah	24.sırada (4 puan; % 16,66)	29.sırada (12 puan; % 50,00)
Tarık	22.sırada (5 puan; % 20,83)	12.sırada (21 puan; % 87,50)
Burhan	20.sırada (7 puan; % 29,16)	4.sırada (23 puan; % 95,83)
Yakup	19.sırada (7 puan; % 29,16)	18.sırada (20 puan; % 83,33)

Tablo 3.14'te öğrencilerin araştırma başlangıcında uygulanan Görgü Kuralları adlı metin ve araştırma sonunda uygulanan Grip adlı metinden aldıkları puanlar, yüzdeler ve sınıf içindeki başarı sıralamaları verilmiştir. Formların puanlandırılması işleminde araştırmacı ayrıca sınıf ortalamalarını da hesaplamıştır. Bu sayede sınıfın da gelişim

durumu göz önünde bulundurulmuştur. Sınıfın ortalama puanına göre katılımcı öğrencilerin puanları karşılaştırılarak öğrencilerin sınıf içinde ve başlangıçtaki düzeylerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıftaki tüm öğrencilerin metinlere göre ortalama puanları Tablo 3.15’te verilmiştir:

Tablo 3.15. Sınıftaki Tüm Öğrencilerin Metinlere Göre Başarı Puanı Ortalamaları

Metin Adı	Sınıf Ortalaması
Görgü Kuralları	8,16
Grip	19,16

Tablo 3.15 incelendiğinde sınıftaki tüm öğrencilerin araştırma başlangıcındaki ortalama puanının 8,16 iken araştırma sonunda sınıfın ortalama puanının 19,16 olduğu bulunmuştur. Bu puan ortalamalarına göre katılımcı öğrencilerin başarı sıralamaları ve puan veya yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Görgü Kuralları metninde sınıf ortalaması 8,16 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre araştırma başlangıcında tüm katılımcı öğrencilerin Görgü Kuralları adlı metinden almış oldukları puanların sınıf ortalamasının altında kaldığı bulunmuştur. Grip adlı metinde sınıf ortalamasının 19,16 olduğu görülmüştür. Ayrıca bu formda 20-24 puanları arasında çok ciddi bir yığılma olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Mehmet (20 puan, %83,33), Buket (20 puan, %83,33), Tarık (21 puan, %87,50), Burhan (23 puan, %95,83), Yakup’un (20 puan, %83,33) sınıf ortalamasının üzerinde puan almıştır. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerden Burhan’ın okuma düzeyinin endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine, Mehmet, Buket, Tarık ve Yakup adlı öğrencilerin ise öğretim düzeyine çıktığı bulunmuştur. Emrah (12 puan, %50,00), Ahmet (9 puan, %37,50) ve Arda’nın (14 puan, %58,33) puanlarının sınıf ortalaması puanının altında kaldığı görülmüştür. Bu üç öğrencinin puanları her ne kadar sınıf ortalamasının altında kalmış olsa da araştırma başlangıcına göre puanlarının artmış olduğu ve Emrah ve Arda’nın da okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı bulunmuştur. Ahmet’in ise okuma düzeyi değişmemiş olsa da okuduğunu anlama yüzdeliğinin artmış olduğu görülmüştür.

Katılımcı öğrencilerin sınıf içindeki başarı sıralamalarına bakılacak olunursa Mehmet’in sınıf içinde sıralamasının 31.sıradan 15.sıraya, Arda’nın 28.sıradan 26.sıraya, Buket’in 27.sıradan 14.sıraya, Tarık’ın 22.sıradan 12.sıraya, Burhan’ın 20.sıradan 4.sıraya ve Yakup’un 19.sıradan 18.sıraya yükseldiği bulunmuştur. Diğer öğrencilerden Ahmet’in 30.sıradan 31.sıraya, Emrah’ın 24.sıradan 29.sıraya düştüğü görülmüştür. Bu

öğrencilerin sınıf içindeki sıralamaları gerilemiş olsa da okuduğunu anlama düzeylerinin artmış olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak yapılan formların sonuçlarına, araştırmacı gözlemlerine, öğrenci ve öğretmen görüşmelerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişim olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre gerçekleştirilen SCRATCH programıyla yapılan bu uygulama ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği söylenebilir. Özellikle bu gelişim Türkçe dersinde kendisini daha çok göstermiştir. Sınıf öğretmeni ile uygulama ortasında yapılan görüşmede öğretmenin de aynı fikirde olduğu aşağıdaki görüşlerinden anlaşılmaktadır (Öğretmen Görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Türkçe dersinde sınav yapmış mıydınız? Türkçe sınavı olmuş muydu?

Öğretmen: Oldu oldu.

Araştırmacı: Bu öğrencilerin geçen sene ile bu sene arasındaki başarıları olarak bir farklılık var mı hocam? Sekiz öğrenciyi düşünecek olursak.

Öğretmen: Var, var.

Araştırmacı: Hangilerinde var hocam.

Öğretmen: Hepsinde var hemen hemen.

Araştırmacı: Hepsinde hemen hemen artış mı var hocam?

Öğretmen: Artış var evet.

Araştırmacı: Artış var Türkçe dersindeki sınavla ilgili?

Öğretmen: Evet evet hemen hemen hepsinde Türkçe dersi sınavı ile ilgili artış var.

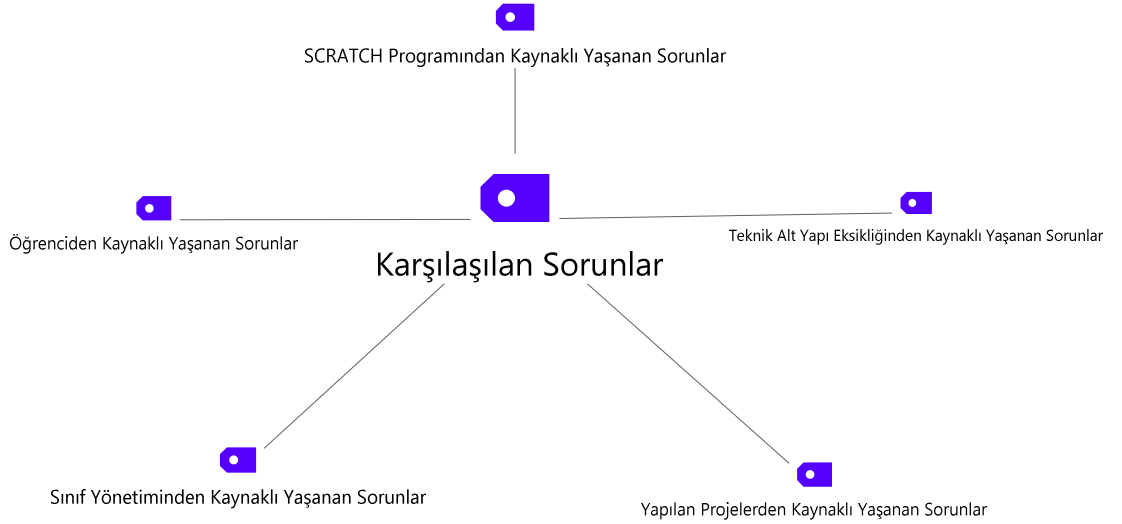
Sınıf öğretmenin görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarıyla ilgili bir artışın olduğu söylenebilir. Buradan hareketle SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği söylenebilir.

3.4. SCRATCH Programında Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Etkinlikleri

Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmacı dersin uygulama videolarından, yapmış olduğu görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden analizler yapmış ve etkinliklerin yapılmasında karşılaşılan sorunların neler olduğuna yönelik olarak bulgular elde etmiştir. Burada “Etkinlikler Yapılırken Karşılaşılan Sorunlar” adı altında bir temaya ulaşılmıştır. Bu başlıkta

öğrenciden kaynaklı, sınıf yönetiminden kaynaklı, yapılan projelerden kaynaklı, teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı ve programdan kaynaklı yaşanan sorunlar adı altında beş alt temaya ulaşılmıştır. Etkinlikler yapılırken karşılaşılabilecek sorunlara yönelik elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 3.3'te gösterilmiştir:



Şekil 3.3. *Etkinlikler Yapılırken Karşılaşılan Sorunlar*

3.4.1. Öğrenciden kaynaklı yaşanan sorunlar

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında araştırmacı, öğrenciden kaynaklanan şu sorunlarla karşılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sorunlar;

- *Animasyon projesinde ek okumaların yapılmaması:* Animasyon projesinin yapılmasından önceki aşama olan seslendirilmiş metnin dinlenerek okuma aşamasında bazı öğrencilerin sadece dinleme yaptıkları, ayrıca okuma yapmaması,
- *Soru oluşturma projesinde sesli okuma hatalarının yapılması:* Soru oluşturma projesinden önce metnin sesli olarak okutulması aşamasında bazı öğrencilerin çok fazla sesli okuma hataları yapması,
- *Derse odaklanılmaması:* Araştırmacının dersi anlatması sırasında bazı öğrencilerin dersi dinlememesi, derse odaklanamaması, kendi bilgisayar ekranından gözünü almaması,
- *Klavye kullanma becerisi yetersizliği:* Bazı öğrencilerin klavyede yazı yazma becerisinde sıkıntılar yaşaması,

- *Yan yana oturan öğrencilerin anlaşılamaması:* Uygulama sırasında zaman zaman öğrencilerin oturma yerleri değiştirilse de bazı öğrencilerin yanında oturan arkadaşlarıyla sorunlar yaşamaması.

3.4.1.1. Animasyon projesinde ek okumaların yapılmaması

Araştırmacı animasyon projesinin yapılmasından önceki aşama olan seslendirilmiş metnin dinlenerek okunması aşamasında bazı öğrencilerin sadece dinleme yaptıkları, ayrıca okuma yapmadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı bu aşamada böyle bir sorunla karşılaşmıştır. Özellikle uygulamanın ilk zamanlarında bazı öğrencilerin dinleme ve okuma yapması gerekirken sadece dinleme yaptıkları, metni okumadıkları görülmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin ekran dışında başka yerlere baktıklarını, ekranlara bakmadıklarını ve bu yüzden metni okumadıkları düşüncesinden yola çıkarak öğrencilerin okuma yapmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 12.11.2015):

Bugün aklıma başka bir soru daha takıldı. Çocuklar metni dinliyorlardı ama okuyorlar mıydı? Gerçekten okuyorlar mıydı? Gözlemlerime göre metinleri okumuyorlardı. Çünkü takip edilmesi zor olan bazı ekranlar vardı. Ayrıca ekranlar hızlı gidiyordu. Ben ekranların geçiş süresini metni seslendiren kişiye göre ayarlamıştım. Yani seslendirme bittiği an diğer ekrana geçiş oluyordu. Bizim okuma hızımızla çocukların ki bir değildi. Ayrıca bu çocuklar okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocuklardı. Aynı sürede okumaları imkânsız gibiydi. Ama çocuklar hızlı olduğuna dair hiçbir şey demiyorlardı. Okuyor olsalardı hızlı geçtiğini söylerlerdi. Onun dışında ayrıca çocuklar ara ara başlarını çeviriyorlardı. Eminim ki okumuyorlardı. Bunu düşünmek gerekti. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda da konuşulmalıydı bu konu.

Araştırmacı, çocukların ekranların geçiş süresiyle ilgili şikâyetçi olmamalarından ve gözlemlerinden yola çıkarak ekranda yer alan metnin okunmadığını düşünmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin ekranlara bakmadıklarını ve başka yerlere baktıklarını gözlemiştir. Bu durum öğrencilerin metni okumadıklarını sadece metni dinlediklerini düşündürmektedir. Araştırmacı videoların makro analizlerini yapması aşamasında düşüncesinin doğru olduğunu, öğrencilerin birçoğunun metni sadece dinledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bir sonraki derste özellikle bu sorun gözlenmiştir. Araştırmacı yapmış olduğu bir gözleminde şunları aktarmıştır:

Tarih: 10.11.2015

Yer: Araştırma sınıf ortamı

Konu: Öğrencilerin metni okuyup okumaması

Saat: 10.15-11.00

Bugün yapmış olduğum gözleminde özellikle metnin dinlenmesi ve okunması etkinliğinde öğrencilerin metni okuyup okumadıklarını tespit etme amacındayım. Daha önceki gözlemlerimde öğrencilerin okumadığını görmüştüm. Şimdi özellikle buna bakmak istemekteyim. Şu an tüm öğrenciler kulaklıklarını taktı. Metni başlatmalarını söyledim. Bende onları gözlemek amacıyla yerime oturdum. Şu an Tarık ve Mehmet kulaklıklarıyla oynamaktalar. Emrah şu an başını yere çevirdi ve eliyle sırayla oynamaktadır. Ahmet ise şu an fare ile uğraşılıyor. Fare bağlantı noktasını çıkardı ve onu geri taktı. Mehmet, Tarık'ın bilgisayarına baktı. Sonra başını diğer tarafa çevirdi ve Burhan'ın ekranına baktı. Burhan ise başını bana doğru çevirip benimle konuştu.....

Araştırmacı uygulamanın başlangıcında öğrencilerin genellikle metnin dinlenmesi ve okunması sırasında metni okumadıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca araştırmacı pilot çalışmanın ikinci haftasından itibaren ekranların geçiş süresini yeniden düzenlemiştir. Araştırmacı ekranların geçiş süresini öğrencilerin okuma hızına göre ayarlayarak süreleri uzatmıştır. Araştırmacı bu aşamada metni öğrencilere sesli okutmuş ve her öğrencinin ortalama okuma hızını not almıştır. En yavaş okuyan öğrencinin okuma hızıyla ekranların geçiş süresi arasında çok fark olduğunu görmüştür. Bu noktadan sonra araştırmacı ekranların geçiş süresini en yavaş okuyan öğrencinin okuma hızına göre ayarlamıştır. Ekranların geçiş süresinin ayarlanmasından sonra öğrencilerin metni okumada daha iyi oldukları gözlemlenmiştir.

3.4.1.2. Soru oluşturma projesinde sesli okuma hatalarının yapılması

Araştırmacı soru oluşturma projesinden önce metnin sesli olarak okutulması aşamasında öğrencilerin çok fazla sesli okuma hataları yaptıklarını gözlemiştir. Metnin sesli olarak okutulması aşamasında da bu sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunu araştırmacı şu şekilde günlüğünde yansıtmıştır (AG., 13.11.2015):

Bu öğrenciler genelde kelimeleri yavaş okumaktaydı. Ayrıca yavaş okumasının yanında kelimeleri yanlış ve hatalı da okuyorlardı. Kelimeleri tanımıyorlardı. Çok fazla sesli okuma hatası yapıyorlardı. Özellikle Ahmet, yazısında da kelimeleri ya eksik veya yanlış yazıyordu. Bu bir sıkıntıydı. Yavaş okuması, kelimeleri tanımaması, kelimeleri yanlış okuması bence bir sorundu. Aklıma bunu Geçerlik Komitesi'ne sorun olarak yansıtmam gerektiği geldi. Alan yazında kelime tanımının okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediğini bulan çalışmalar da vardı (Güneş, 2009; Öz, 2011). Çocukların sesli okuma hataları onların okuduğunu anlamasını etkileyebilirdi. Bunu bence sormam gerekirdi. Her ne kadar bu sorun bu

araştırmanın alt problemleri arasında olmasa da bu bence önemliydi. Karşılaştığım sorunlardan biri de bu sorundu.

SCRATCH programıyla yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinde program sayesinde metnin sesli olarak okutulması etkinliğinin de yapıldığı görülmüştür. Nitekim araştırmacı bu aşamada öğrencilere sesli okuma etkinliği de yaptırmıştır. Araştırmacı sesli okuma etkinliklerinde öğrencilerin sesli okuma hataları yaptıklarını fark etmiştir. Sesli okuma etkinlikleriyle, SCRATCH programının avantajlı yanlarından biri daha ortaya çıkarılmıştır. Yine araştırmacı bazı öğrencilerin zamanla metni okurken yapmış oldukları sesli okuma hatalarını azalttığını, metni dikkatli okuduklarını ve sesli okuma hataları yapmamaya başladıklarını belirlemiştir.

3.4.1.3. Derse odaklanılmaması

Araştırmacının dersi anlatırken bazı öğrencilerin dersi dinlememesi, derse odaklanamaması ve kendini bilgisayar ekranından alamaması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Araştırmacının bu sorun ile uygulamanın başlarında daha çok karşılaşırken, uygulamanın sonlarına doğru bu sorunla daha az karşılaşmıştır. Bu soruna ilişkin araştırmacı günlüğünde şunları yansıtmıştır (AG., 16.10.2015):

Program tanıtımına başladıktan sonra gene her zamanki gibi çocukların gözlerini ekrandan alamamaları sorunuyla karşı karşıya kaldım. Öğrenciler beni dinlemiyor, sürekli ekrana bakıyorlardı. Adeta bana konsantre olamıyorlardı. Bende sürekli öğrencileri uyarmak zorunda kalıyordum. Her seferinde de bu oluyordu. Benimle konuşurken bile öğrenciler yüzüme bakmadan [bilgisayar ekranına bakıyorlar] konuşuyorlardı.

Araştırmacı bu sorunu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda komite üyeleriyle de görüşmüştür. Komite üyelerine bu sorunun çözümü için araştırmacının geliştirmiş olduğu 30 saniye kuralı teklif edilmiştir. 30 saniye kuralı; dersi takip etmeyen öğrencinin bilgisayar ekranını 30 saniyelikliğine kapalı tutmasıdır. Bu kural komite üyeleri tarafından kabul görmüştür. Sonrasında araştırmacı 30 saniye kuralını etkinliklerde uygulamış ve bu sorunun zamanla azaldığını gözlemiştir. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ileriki bölümlerde ele alınmıştır.

3.4.1.4. Klavye kullanma becerisi yetersizliği

Araştırmacı, öğrencilerden özellikle bazılarının klavyede yazı yazmada ciddi sorun yaşadıklarını görmüştür. Klavyede yazı yazma becerisi araştırmanın tüm aşamalarında ön koşul bir beceridir. Bu amaçla bu bir sorun olarak görülmüş ve bu sorunun ortadan kaldırılması amacıyla araştırmacı tarafından bazı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacı bu sorunun ortaya çıkmasıyla ilgili günlüğünde şunları yazmıştır (AG., 27.10.2015):

Bugün çocuklar soru oluşturma etkinliğini yaparken üç dört öğrencinin klavyeden yazı yazmada sıkıntı yaşadıklarını gözlemladim. Bu öğrenciler Ahmet, Arda, Emrah'tı. Bu öğrenciler klavyeden yazı yazma konusunda ciddi sıkıntı yaşamaktaydılar. Çok yavaş yazıyorlardı. Bu durum etkinliği yapmada az da olsa onları isteksiz davranmalarına yol açıyordu. Kodlamaları gayet düzgün yaparken yazı yazma kısmında ise çok yavaştılar. Yavaş olmaları da onların geri kalmasına sebep oluyordu.

Araştırmacı bu gözlemlerinden sonra diğer öğrencilerin yazı yazma becerilerindeki durumlarını da araştırmıştır. Dersin bir bölümünde tüm öğrencilere bir metin verip bilgisayarlarında boş bir word dosyası açtırmıştır. Araştırmacı öğrencilerden verilen metni yazmalarını istemiştir. Etkinlik sonunda sadece belirtilen bu üç öğrencinin sorun yaşadığı görülmüştür. Bu durumu araştırmacı bir sonraki Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda üyelere aktarmıştır. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda bu durum sorun olarak belirlenmiş ve bu sorunun çözümlüne yönelik olarak eylem planları geliştirilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-1, 02.11.2015). Eylem planı olarak sorun yaşayan çocuklara klavyede yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ek derslerin verilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmacı bu kapsamda 04, 05 ve 06 Kasım 2015 tarihlerinde sorun yaşayan öğrencilere ek ders yaptırmıştır. Ayrıca araştırmacı bu öğrencilerin evlerinde klavyede yazı yazma pratikleri yapmalarını sağlamıştır.

Yapılan bu eylem planlarının gerçekteştirilmesiyle bu üç öğrencinin klavyede yazı yazma sorunlarının büyük oranda azaldığı görülmüştür. Verilen ek dersler ve ödevlerin yapılmasından sonra öğrenciler klavyede yazı yazma konusunda başlangıçtaki hızlarına göre daha hızlı yazmaya başlamıştır. Araştırmacı bu gelişmeleri bir sonraki Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirmiştir. Komite üyeleriyle dersler sırasında çekilen video kayıtları izlenmiştir. 09.11.2015 tarihinde yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı-2'de öğrencilerin klavyede yeterli düzeyde yazabildikleri kararı alınmıştır. Öğrencilerin etkinliklerde geri kalmayacak hızda yazı yazabildikleri görülmüştür. Bu klavyede yazmada yeterli bir düzey olarak kabul edilmiştir.

3.4.1.5. Yan yana oturan öğrencilerin anlaşamaması

Araştırmacı uygulamaya ilk başladığı zaman öğrencileri rastgele oturtmuştur. Öğrenciler ile yeni tanışılmış olunmasından dolayı araştırmacı öğrencilerin oturma düzenine yönelik bir çalışma yapmamıştır. Bu sebepten dolayı öğrencileri ilk dertse rastgele oturtmuştur. Fakat ilerleyen zamanlarda araştırmacı sürekli olarak yanındaki arkadaşıyla tartışan ve anlaşamayan öğrencilerin olduğunu gözlemiştir. Öğrencilerin bu sorunu uygulamayı aksatacak düzeye ulaştığında araştırmacı bunu bir sorun olarak ele almıştır.

Araştırmacı bu sorunu çözmek amacıyla sorunu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirmiştir. Komite kararıyla özellikle bu öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesi kararı alınmıştır. Bu karar bir sonraki eylem planı olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 09.11.2015). Araştırmacı bu tarihten sonra aralarında sorun yaşayan öğrencilerin yerlerini değiştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin oturma düzeni ayarlanırken bilgisayar kullanmayı bilen-daha az bilen öğrencilerin yan yana oturması sağlanmıştır. Araştırmacı bu eylem planlarını gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarının azaldığını ve zamanla da büyük oranda ortadan kalktığını gözlemiştir.

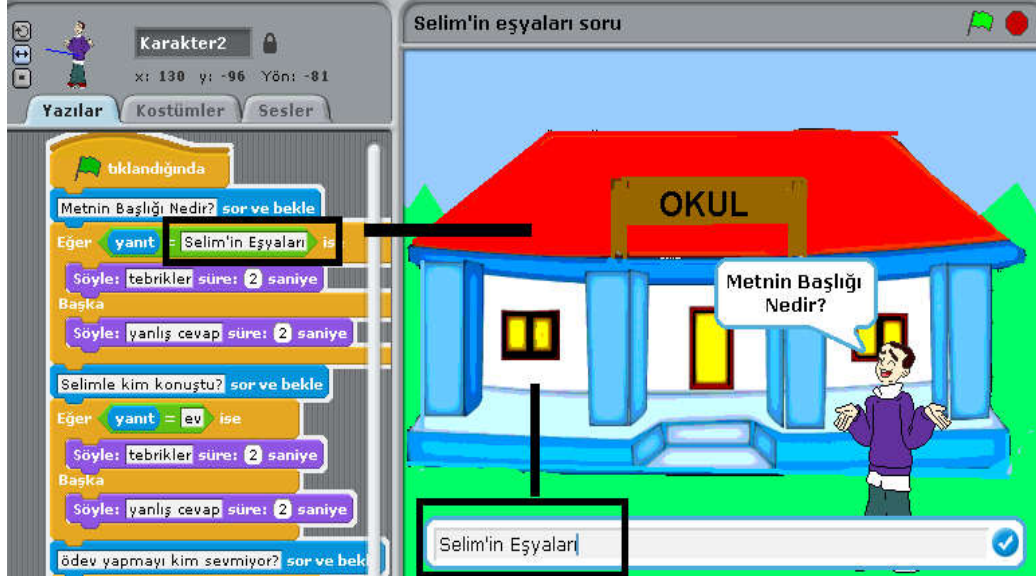
3.4.2. SCRATCH programından kaynaklı yaşanan sorunlar

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında araştırmacı programdan kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar; soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlamada yazılan doğru cevabın birebir aynısının yazılmasının istenmesi ve programda koordinatlar gibi karmaşık komutların öğrenciler tarafından öğrenilememesine yönelik olarak yaşanan sorunlardır.

3.4.2.1. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlama kaynaklı sorunlar

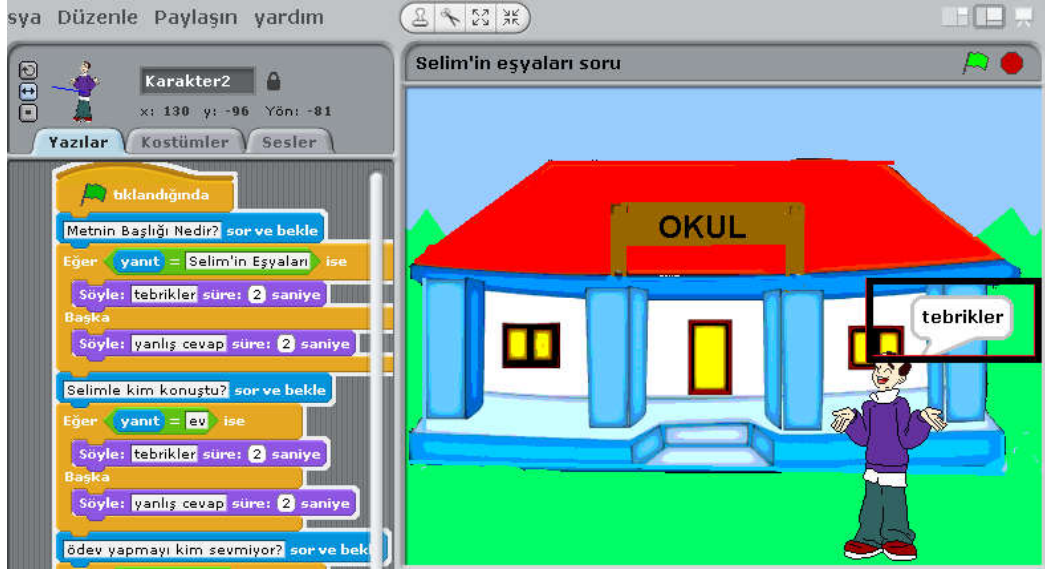
Araştırmacı ve öğrencilerin soru oluşturma projesinde sorulan soruya verilen cevabın kodlamaya yazılan cevap ile birebir aynısının istenmesine yönelik bir sorunla karşılaşmıştır. Bu sorun, soru oluşturma projesinde kullanıcının verdiği cevabın kodlamadaki cevap ile birebir aynısı olmadığı durumda (harflerin büyük küçük olması gibi) ortaya çıktığı görülmüştür. Kodlamadaki cevap ile verilen cevabın birebir aynısı

olmadığında, yazılan cevabın program tarafından yanlış olarak algılanmasına yol açarak böyle bir sorunun ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu sorun Görsel 3.16’da verilmiştir:



Görsel 3.16. Doğru Yazılması Gereken Cevap Örneği

Görsel 3.16’da görüldüğü üzere program başlatıldığında ilk olarak soru gelmektedir. İlk soru “Metnin başlığı nedir?” sorusudur. Burada kodlamayı yapan öğrenciden cevap olarak “Selim’in Eşyaları” cümlesini (Şeklin sol tarafında turuncu renkli yerde yeşil renkli yerde sorunun cevabı yazmaktadır) girmesi istenmektedir. Eğer şekildeki ekranın sağ en alt kısmında beyaz renkli yerin içinde olduğu gibi cevabın birebir aynısı yazılırsa (büyük harf küçük harf ve noktalama işaretleri birebir aynısı olmalı) program Görsel 3.17’de olduğu gibi sorunun doğru cevaplandığına dair dönüt vermiştir.



Görsel 3.17. Doğru Yazılan Cevaba Verilen Dönüt Örneği

Görsel 3.17’de görüldüğü gibi program cevaba “Tebrikler” olarak dönüt vermiştir. Kodlamada yapılan cevabın Görsel 3.17’de gösterildiği gibi birebir aynısı yazılmadığı durumda (büyük küçük harf, noktalamaya dikkat edilmediği durumda) başka bir deyişle Görsel 3.17’de görüldüğü gibi küçük harfle tüm cevabın yazıldığı durumda ise verilen dönüt Görsel 3.18’de gösterilmiştir:



Görsel 3.18. Yanlış Yazılan Cevap Örneği

Böyle bir durumda ise verilen cevap mantık olarak doğru olsa bile programın verilen cevabı yanlış kabul edip Görsel 3.19’da görüldüğü gibi yanlış olduğuna dair dönüt verdiği görülmüştür.



Görsel 3.19. Yanlış Yazılan Cevaba Verilen Dönüt Örneği

Görsel 3.19’da görüldüğü gibi program cevabı yanlış olarak kabul etmiş ve yanlış olduğuna dair kullanıcıya dönüt vermiştir. İlk zamanlarda uygulamada bu durumun ciddi bir sorun olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocuklar olmasından dolayı onların kendi cevaplarından emin olmadıkları, programın öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara yanlış dönüt verdiği bu durumu hemen kabul ettikleri görülmüştür. Bu durumun ise yanlış öğrenmelere sebep olduğu görülmüştür. Ayrıca bu durum programın eksik bir yanını ortaya koymuştur. Bu durumu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (AG., 13.11.2015):

Bugün soru oluşturma projesini öğrencilerle birlikte yaparken programın eksik bir tarafının olduğunu keşfettik. Proje esnasında ortaya çıktı bu durum. Soru oluşturmada verilen cevapta ufak bir yazım hatası yapıldığında program bunu yanlış cevap olarak algılıyordu. Ama cevap doğru oluyordu. Sadece yanlış yazılmış oluyordu. Bu ise çocuklara yanlış bir dönüt verilmesine neden oluyordu. Buket’de böyle oldu. Buket sorulan soruya cevabı doğru vermişti. Fakat Buket’in yazdığı cevapla kodlamadaki cevap birebir aynı değildi. Buket yazım hatası yapmıştı. Program yanlış bildin dönütünü verdiği anda Buket bunu hemen kabul etti. Yanlış yaptığımı düşünüp üzülme de. Sonrasında ben düzeltmiş olsam bile Buket’e aynı soruyu sorduğumda kendisinin verdiği cevabı söylemedi. Sebebini sorduğumda o cevabın yanlış olduğunu

ve bu soruyu yanlış cevapladığını söyledi. Bu durum sıkıntılıydı. Nasıl çözülebilirdi? Bunu hemen araştırmam gerekliydi.

Araştırmacı bu sorunu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirmiştir. Komiteye farklı çözüm yolları olduğunu belirtmiş olsa da ilerleyen zamanlarda araştırmacı bir öğrencinin bu duruma kendisinin çözüm bulduğunu gözlemiştir. Araştırmacı, öğrencinin çözüm yolunu daha çok beğenmiş ve bu şekilde sorunun çözülmesini sağlamıştır. Bu konu ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak ele alındığından burada kısaca bahsedilip geçilmiştir.

3.4.2.2. Karmaşık komutların öğrenilememesi kaynaklı sorunlar

Araştırmacının programın öğretimi aşamasında ve ilerleyen aşamalarda da programda bazı komutların öğrenciler tarafından çok geç öğrenildiğini görmüştür. Bu komutlar; karaktere ait koordinatların düzenlenmesi komutları ve değişken adlı komutlardır.

Öğrenciler karaktere ait koordinatların belirtilmesinde x , y ve $-x,-y$ yönlerini öğrenmede zorlanmıştır. Özellikle koordinatların eksenlerini belirttiği x ve y kısımlarının neler olduğu ve sağa doğru gidilince $+x$ yönünde ilerlendiği, sola doğru gidilince $-x$ yönünde ilerlendiğine ilişkin öğrenmelerde öğrencilerin çok fazla zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin burada karaktere başlangıç noktası vermek istediklerinde bu koordinatları kullanmaları gerektiğinden karaktere başlama noktası veremedikleri ve bu sorunun programda kodlama yapılmasında büyük sorun oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünde bunu şu şekilde yansıtmıştır (AG., 03.11.2015):

Bugün yarasa vurmaca oyununu yaptık. Çocuklar için biraz karmaşık bir oyundu. Çünkü içinde koordinatların belirtilmesi, algılama ve operatör komutları gibi karmaşık komutlar vardı. Çocukların bunu kavraması biraz zor oldu. Özellikle koordinat belirlemede çok zorlandılar. Eksenleri bilmiyorlardı. Soldan sağa doğru gidilince x ekseninde gidildiğini ve sayının arttığı gibi kısımları anlayamıyorlardı. Oyun da bu yüzden çok geç bitti. Öğrencilerin anlayacağı şekilde bu koordinatları ve diğer algılama, operatör gibi komutları anlatmam gerekirdi

Araştırmacı bu zor komutların öğretimi için ek olarak farklı örnekler bularak çocukların bu komutları kullanmayı öğrenmelerini sağlamaya çalışmıştır. Bu yolla yaşanan zor komutları kullanamama sorununa çözüm bulunmuştur.

3.4.3. Teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı yaşanan sorunlar

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar; her gün bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçlerin kurulup-kaldırılması ve araştırmacının bilgisayarı ile öğrencilerin bilgisayarlarının bağlantılı olmaması sorunlarıdır. Bu sorunlar uygulama boyunca teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı temel bir sorun olarak yaşanmıştır.

3.4.3.1. Her gün bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçlerin kurulup-kaldırılması sorunu

Araştırmacı araştırma ortamı olarak okulda bulunan fen bilimleri laboratuvarını kullanmıştır. Okulda bilgisayar laboratuvarının olmaması ve fen bilimleri laboratuvarının dışında başka bir sınıfın olmaması sebebiyle araştırma, laboratuvarın küçük odasında yapılmıştır. Burasının diğer öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması sebebiyle araştırmacı proje aracılığıyla temin ettiği teknolojik araç-gereçlerin güvenliği açısından her gün bu araç-gereçleri dolaptan almış, öğrenciler gelmeden önce kurmuş ve ders bittikten sonra tekrar kaldırmıştır. Bu sırada araştırmacı ciddi sorun yaşamıştır. Araç-gereçlerin sürekli olarak kurulması sebebiyle bilgisayarlarda ara ara sorunlar yaşanmıştır. Ayrıca her seferinde öğrencilerin gelip yerleşmesi ve derse başlaması, bilgisayarlarını kullanabilecek duruma getirmeleri bir hayli vakit almıştır. Bu sorun araştırmacının ek çaba sarf etmesine sebep olmuştur. Araştırmanın uygulanabilirliği açısından bu bir sorun olarak görülmüştür. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 22.10.2015):

Bugün gene her zaman ki gibi okula erkenden geldim. Bilgisayarları dolaptan çıkarıp öğrencilerin masalarına koydum. Fareleri ve kulaklıkları çıkartıp koydum. Şarj cihazlarını bağladım. Projeksiyon cihazını dolaptan alıp kendi bilgisayarımı da açıp projeksiyon cihazını bilgisayarıma bağladım. Kamerayı ayarladım. Ses kayıt cihazını açtım. Sonrasında teker teker öğrenci bilgisayarlarını açıp bu haftaki dosyayı öğrenci bilgisayarlarına yükledim. Ayrıca bu arada ekran izleme programını açıp başlattım. Gerçekten her uygulama öncesi bunları yapmak çok yorucuydu. Keşke sadece bize ait başkasının girmedığı bir yer olsaydı. O zaman her seferinde tüm bunları yapmazdım. Sürekli bilgisayarları kurup kaldırmadan dolayı ara ara bilgisayarlarda da sorun çıkıyordu. Öğrenciler her seferinde yerleşmeye çalışıyordu. Bu beni gerçekten çok uğraştırıyordu. Ama okulda bu sınıfı bile bulduğuma seviniyorum.

Her gün bilgisayarların ve diğer araçların kaldırılıp yeniden kurulması kimi zaman ciddi sorunlara neden olmuştur. Bazı günlerde bu sorun yüzünden dersler geç başlamış ve dersler zamanında yetiştirilememiştir. Kimi zaman bilgisayarlarda özellikle ekran izleme programın çalışmaması, öğrencilerin bilgisayarlarını, kulaklıklarını veya farelerini bozması bu sorunların artmasına yol açmıştır. Araştırmada yaşanan bu soruna araştırmacı araştırma sürecinde çözüm bulunamamıştır.

3.4.3.2. Araştırmacı ile öğrencilerin bilgisayarlarının bağlantılı olmaması sorunu

Araştırma süreci boyunca araştırmacı, öğrencilerin zorlandıkları veya programda projelerini yapamadıkları durumlarda bulunduğu yerden ayrılarak onların yanına giderek onlara yardımcı olmuştur. Araştırmacı daha sonra yerine dönmüştür. Bu durum tüm uygulama süreci boyunca devam etmiştir.

Öğrenci sayısının sekiz olması ve araştırma ortamının çok geniş olmaması sebebiyle öğrencilerin bireysel sorunlarını çözmek için her seferinde dersi bölüp zorlanan öğrencinin yanına gelmesi vakit kaybına neden olmuştur. Bu durum dersin bazen aksamasına veya durmasına yol açmıştır. Araştırmacı bu sorunu günlüğünde aşağıdaki biçimde yazmıştır (AG., 16.10.2015):

Yaşadığım diğer bir sorun öğrencilerin zorlandıkları yerde onlara yardım etmek amacıyla dersi bırakıp öğrencinin yanına gitmek zorunda kalmamdı. Her seferinde yerimden kalkıyor öğrencinin yanına gidiyordum. Sınıf zaten çok geniş değildi. Aynı anda farklı farklı öğrencilerin yanına gidiyordum. Sonra tekrar yerime gidip derse devam ediyordum. Sorun yaşadıklarında tekrar öğrencinin yanına gidiyordum. Okulda sınıflarda bile internet bağlantısı yoktu. İnternet bağlantısı olsaydı bilgisayarları birbirine bağlayabileceğimi düşünüyorum. Böylelikle oturduğum yerden hiç kalkmadan vakit kaybetmeden öğrenci bilgisayarına bağlanıp sorunu çözerdim. Ayrıca böyle bir bağlantı olmuş olsaydı öğrencilerin ne yaptığını da anında kontrol edebilirdim.

Araştırmanın uygulama sürecinde bu sorun yaşanmaya devam etmiştir. Teknik alt yapı eksikliğinden dolayı bu soruna tam olarak çözüm bulunamamıştır. Ayrıca bu sorunun çözülememesinde fiziki şartlarda etkili olmuştur.

3.4.4. Yapılan projelerden kaynaklı yaşanan sorunlar

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında yapılan projelerden kaynaklı yaşanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar; öğrencilerin benzer projeler yapmaktan sıkılması ve sesli hikâye oluşturma projesi sürecinde yaşanan sorunlarıdır.

3.4.4.1. Öğrencilerin benzer projeler yapmaktan sıkılması

Öğrencilerin aynı tür projeleri yapmaktan zamanla sıkılmış ve motivasyonları düşmüştür. Bu durum uygulamanın aksamasına yol açmıştır. Bu konuda araştırmacı ile öğrenciler arasında aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir (Gözlem Notları, 10.12.2015):

Araştırmacı: Evet çocuklar metni okuduk, tahminlerimizin doğruluğunu kontrol ettik. Şimdi herkes yeni bir SCRATCH projesi açsın. Ve metnin anlaşıldığı kadarıyla veya aklınızda kalan bir bölümünü animasyon haline getirelim.

Burhan: Yaaa... Gene mi animasyon gene mi aynı şeyler. Hep yazılı yapıyoruz. Animasyon sıkıcı oldu.

Tarık: Evet öğretmenim hep aynı proje yaaa (diğer öğrenciler de hep birden Burhan'a katıldıklarını söylediler).

Burada öğrencilerin özellikle aynı projeleri yazılı olarak yapmaktan sıkıldıkları gözlenmiştir. Bu esnada öğrencilerin isteksiz oldukları ve projeyi zorunluluktan yapıyor gibi davrandıkları izlenmiştir. Bu sorunlar proje süresince devam etmiştir. Arada yaşanan isteksizlik öğrencilerin ve araştırmacının motivasyonunu düşürmüştür. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak yapılanlar ileriki bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.4.4.2. Sesli hikâye oluşturma projesinin yapılmasında yaşanan sorunlar

Öğrenciler sesli hikâye oluşturma projelerinde bireysel olarak çalışmıştır. Bu nedenle sekiz öğrencinin aynı anda sesli proje oluşturmaları sorun yaşanmasına sebep olmuştur. Her öğrencinin sesli proje çalışması nedeniyle sınıftaki gürültü yükselmiştir. Sınıftaki gürültü sesli proje oluşturma sürecinin sağlıklı yürütülmesini engellemiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 03.12.2015):

Bugün tüm çocuklar sesli hikâye yapmak istedi. Tabi sınıf gerçekten çok küçüktü. Aynı anda hepsi hikâyelerinin ekranlarını hazırladıktan sonra seslendirme yapmaya başladılar. Herkesin sesi birbirine

giriyordu. Bilgisayarlarına kaydettikleri tek ses büyük bir gürültü sesi oluyordu. Bulduğumuz sınıf çok küçüktü. Ve aynı anda tüm öğrencilerin sesli hikâye yapmasına uygun değildi. Sırayla yapmaya kalksak zaman yetmezdi. Bu bir sorundu.

Öğrencilerin küçük bir sınıfta hep beraber çalışması bu sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorun araştırmacı tarafından daha sonra çözülmüştür. Sorunun nasıl çözüldüğü ileriki bölümlerde açıklanmıştır.

3.4.5. Sınıf yönetiminden kaynaklı yaşanan sorunlar

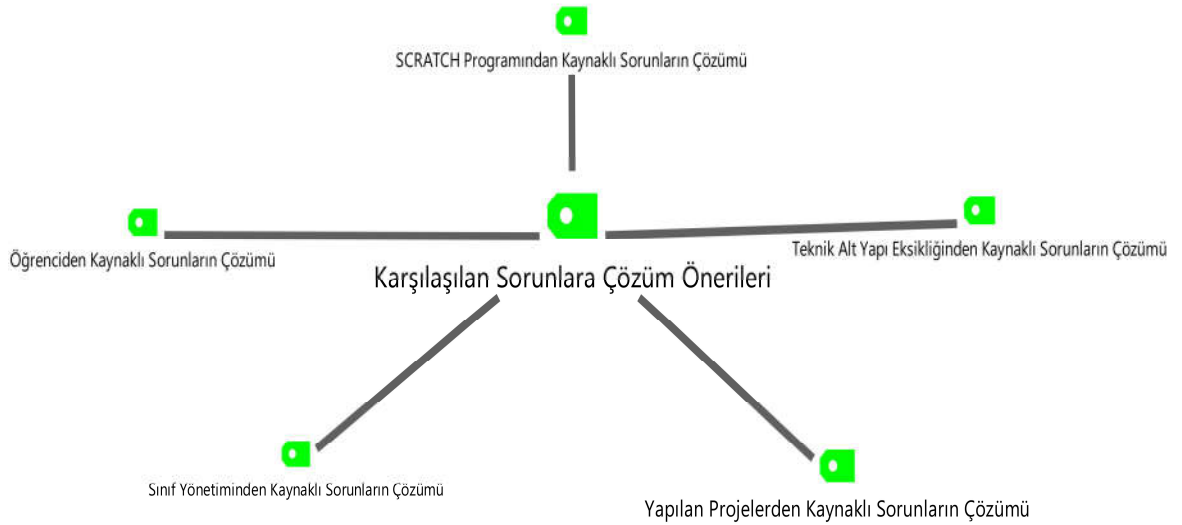
Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında araştırmacı sınıf yönetiminden kaynaklı yaşanan sorunlar da yaşamıştır. Özellikle araştırmanın başlangıcında yan yana oturan öğrencilerin tartışmaları sebebiyle ders sürekli bölünmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin sınıfın akademik olarak en başarısız öğrencileri ve öğrenmelerinde birebir öğretmen yardımına ihtiyaç duyuyor olması sebebiyle araştırmacı bir öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrenciler arasında yaramazlık yapan öğrenciler olmuştur. Bundan dolayı sınıfta bazen çok fazla gürültü çıkmış ve diğer çocuklar rahatsız olmuştur. Araştırmacı bu konuda özellikle iki öğrencinin daha çok soruna neden olduğunu görmüştür. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 24.12.2015):

Uygulamada karşılaştığım diğer bir sorun iki öğrencinin çok fazla yaramazlık yapmasıydı. Bu öğrenciler kendi projelerini yapmadıkları gibi yanındaki arkadaşının da projesini yapmasına engel oluyordu. Ara ara dersin durmasına bile sebep oluyordu. Gerçekten de beni çok yormaya başlamıştı. Bu çocuklar motivasyonumu da bozuyorlardı. Anlatmak istediğim şeyi de engelliyorlardı. Sürekli yaramazlık yaptıkları için onları uyararak duruma bile kalıyordum. Bu durum bence Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda sorun olarak konuşulmalıydı.

Bu sorun uygulamanın aksamasını hatta zaman zaman durmasına neden olmuştur. Ayrıca araştırmacı bu sorunun kendi motivasyonunu da etkilediğini düşünmüştür. Araştırmacı yaramazlık yapan öğrencilerin kendi projelerini yapmadıklarını ve bunun da yanında yan yana oturduğu arkadaşlarının da projelerini yapmalarını engellediğini gözlemlemiştir. Bu sorun Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirilmiş ve sorunun çözümüne yönelik olarak eylem planları yapılmıştır. Sorunun çözümüne yönelik yapılanlara ilişkin elde edilen bulgular ileriki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.5. SCRATCH Programında Okuduğunu Anlama Etkinlikleri Yapılırken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Araştırmanın beşinci sorusu olan “SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmacı dersin uygulama videolarından, yapmış olduğu görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden analizler yapmış ve etkinliklerin yapılmasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüldüğüne yönelik olarak bulgular elde etmiştir. Burada araştırmacı “Etkinlikler Yapılırken Karşılaşılan Sorunların Çözülmesi” adı altında bir temaya ulaşmıştır. Bu temanın altında ise araştırmacı öğrenci kaynaklı sorunların çözümü, SCRATCH programı kaynaklı sorunların çözümü, teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorunların çözümü, yapılan projelerden kaynaklı sorunların çözümü ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların çözümü adı altında beş alt temaya ulaşmıştır. Etkinlikler yapılırken karşılaşılabilecek sorunların çözümüne yönelik elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 3.4’te gösterilmiştir:



Şekil 3.4. Etkinlikler Yapılırken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

3.5.1. Öğrenciden kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında öğrenci kaynaklı yaşanan sorunların çözümüne aşağıdakiler çözümler işe koşulmuştur. Bu bulgular:

- *Seslendirilmiş metnin dinlenmesini sağlama:* Öğrenciler tarafından seslendirilmiş metni dinlenememesine çözüm olarak araştırmacı öğrencilerin metni sesli ve sessiz olarak diğer günlerde de okumalarını sağlamıştır.

- *Sesli okuma hatalarını düzeltme:* Öğrencilere metnin sesli okutulması aşamasında yapılan sesli okuma hataları belirlenerek araştırmacı tarafından bu hatalar anında düzeltilmiştir.
- *Program dışı etkinliklere odaklanmayı engelleme:* Araştırmacı SCRATCH programını tanıtırken ve proje uygulamalarını yaptırırken bazı öğrencilerin başka işlerle meşgul olması dersin işlenmesini engellemiştir. Bunun için araştırmacı dersi dinlemeyen ve derse, odaklanmayan öğrencinin bilgisayar ekranını 30 saniye kapatılma kuralını uygulamaya koymuştur.
- *Ek dersler yoluyla klavyede yazı yazma becerilerini geliştirme:* Klavyede yazı yazma becerisinde sıkıntı yaşayan öğrencilere ek dersler yapılarak ve evlerine ödev verilerek bu sorun çözülmüştür.
- *Oturma yerlerini değiştirme:* Yan yana oturan öğrencilerin anlaşılamaması sorununa yeniden oturma düzeni yaparak çözüm bulunduğu görülmüştür.

3.5.1.1. Seslendirilmiş metnin dinlenmesini sağlama

Araştırmacı uygulamanın başlarında seslendirilmiş metnin dinlenmesi ve okunması sırasında öğrencilerin metni çoğunlukla okumadıklarını, sadece dinlediklerini gözlemiştir. Araştırmacı bu sorunun programdaki ekranların hızlı geçmesinden kaynaklı olduğunu düşünmüştür. Programdaki ekranların hızlı geçmesi sebebiyle öğrencilerin okumalarını yetiştiremedikleri ve bu yüzden metni okuyamadıkları düşünülmüştür. Bu bakımdan araştırmacı ekran geçiş sürelerini biraz daha artırarak bu sorunu çözmeye çalışmıştır. Bu durumu araştırmacı günlüğüne aşağıdaki cümleleriyle yansıtmıştır (AG., 13.11.2015):

Bugün gelir gelmez çocuklara metni sessiz okumalarını söyledim. Bu sayede ekranların geçiş sürelerini kontrol etmiş oldum. Uygulama sonunda ekranların geçişinin çok hızlı olduğunu, öğrencilerin okumalarını yetiştiremediğini gördüm. Bu çocuklar zaten okuma konusunda ve özellikle de okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocuklardı. Ayrıca yavaş okuyan çocuklardı. Bir de üstüne ekranların hızlı geçmesi ciddi sıkıntı oluşturmuştu. Ekranların hızlı geçmesinden dolayı öğrenciler okuma yapmıyor olabilirdi. Bu uygulama ile daha önceki günler metin gerçekten okunuyor mu okunmuyor mu ona bakmış oldum. Gördüm ki bugün ilk tepkiler geldi. “Öğretmenim ekranlar hızlı geçiyor dediler.” Şimdi fark ettiler veya şimdi okumaya başladılar. Galiba şimdi okumaya başladılar. Bu benim için sorundu. Bu sorunun çözümü için ilk olarak ekranların geçiş süresini uzatmam gerekirdi.

Araştırmacı ekranların geçiş süresinin de hızlı olduğunu görmüştür. Bu durumun öğrencilerin metni okuyamamalarına ve bu yüzden sadece dinlemelerine neden olduğu tahmin edilmektedir. Buradan hareketle araştırmacı uygulamadaki en yavaş okuyan öğrenciyi belirlemiş ve o öğrencinin okuma hızına göre ekranların geçiş süresini ayarlamıştır.

Araştırmacı ayrıca uygulamada sadece dinleme ve okuma etkinliğinin dışında diğer günlerde de okuma etkinliklerine yer vermiştir. Böylece araştırmada her bir öğrencinin metni üç kez okunması sağlanmıştır. Etkinliklerde ilk okuma dinleme etkinliğiyle birlikte yaptırılmış, ikinci kez sırayla sesli okuma ve ardından üçüncü kez ise sadece sessiz okuma yaptırılmıştır. Bu yolla araştırmacı öğrencilerin metni farklı yollarla üç kez okumasını sağlamış ve metnin okunmaması sorununa çözüm bulmuştur.

3.5.1.2. Sesli okuma hatalarını düzeltme

Araştırmacı metnin sesli okutulması sırasında öğrencilerin çok fazla sesli okuma hatası yaptığını gözlemiştir. Araştırmacı bu sorunun çözümü için sesli okuma etkinliklerine devam etmiştir. Bu sırada sesli okuma hataları anında düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu uygulamadan sonra zamanla öğrencilerin yapmış olduğu sesli okuma hataları azalmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu yapmış olduğu sesli okuma hatalarının azaldığını söylemiştir. Bu konuda Yakup ve Tarık adlı öğrencilerle yapılan görüşmelerden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir (Öğrenci Görüşmesi, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki sesli okuma yaptık burada biz. Sesli okuma etkinliğiyle ilgili ne düşünüyorsun?

Yakup: Önceden kötüydü şimdi iyi.

Araştırmacı: Neresi kötüydü mesela?

Yakup: Hata yapıyordum.

Araştırmacı: Şimdi peki?

Yakup: Şimdi yapmıyorum. Okuma yaparken daha az hata yapıyorum.

(...)

Araştırmacı: Peki Tarık. Burada sesli okumalar yapıyorduk. Ne düşünüyorsun sesli okumalar hakkında?

Tarık: Çok hata yapıyordum, takılıyordum.

Araştırmacı: Takılıyordun, hata yapıyordun. Şu an yaptığını düşünüyor musun?

TARİK: Artık geçti. Şu an sınıfta okumamız yüzde yüz hızlandı. Yani hiç takılmadan okuyorum artık.

Tarik sesli okuma sırasında hata yaptığını ve takıldığını, uygulama sonunda ise okumasının hızlandığını ve takılmadan okuduğunu düşünmektedir. Program aracılığıyla yapılan okuma etkinlikleri arasında sesli okuma etkinlikleri yer alabilir ve öğrencilerin sesli okuma becerileri de bu program aracılığıyla geliştirilebileceği söylenebilir.

3.5.1.3. Program dışı etkinliklere odaklanmayı engelleme

Araştırmacı özellikle uygulamanın başlangıcında öğrencilerin SCRATCH programıyla ilgili anlatılanların dışında programın diğer özelliklerini kendi kendilerine keşfetmeyle daha çok meşgul olmuştur. Bu durum öğrencilerin anlatılanları dinlememeye, derse odaklanamamaya ve hatta araştırmacıyla bile konuşurken gözlerini ekrandan alamama gibi sorunlara neden olmuştur. Bu sorun öğrencilerin ilk defa böyle bir programla karşılaşmaları ve yeni bir teknoloji öğrenme ve merak etmeleriyle açıklanabilir.

Bu sorunun çözümüne yönelik olarak araştırmacı 30 saniye kuralını geliştirmiştir. Bu kurala göre dersin anlatılması sırasında bilgisayarda başka bir şeyle uğraşan, bilgisayar ekranına bakan öğrencinin bilgisayar ekranı 30 saniye boyunca kapalı tutulmuştur. Araştırmacı bu kuralın ortaya çıkış sürecini gözlem notlarında aşağıdaki gibi anlatmıştır (Gözlem Notları, 16.10.2015):

Araştırmacı: Çocuklar Y koordinatını 40 yapıyorum. Çocuklar şimdi sadece dediğimi yapın ve Y koordinatını 40 yapıyorum (Araştırmacı önce kendisinin sonra çocukların yapmasını söylemesine başka bir deyişle araştırmacı çocuklara sadece izlemesini, bir şey yapmamasını söylemesine rağmen, çocuklar hemen kendi programlarına dönüp uğraşmaya başladılar. Y koordinatını 40 yapmış olabirlerdi. Ayrıca Arda ve Ahmet şu an kendi programlarını başlattılar. Araştırmacı bu arada derse devam ediyordu. Arda ve Ahmet ise halen ekranlarına bakmaya devam ediyor, araştırmacının anlattıklarını dinlemiyorlardı).

Araştırmacı: Ahmet ve Arda. Tahtaya bakın. Şu an anlatıyorum sonra yapacaktık değil mi? (Ahmet halen kendi bilgisayarlarıyla uğraşmaya devam etmektedir).

Araştırmacı: Ahmet kime sesleniyorum. Ne yapacaktık? Kaldır başını hadi (Araştırmacı dersi anlatmaya devam etmektedir. Bu arada Ahmet belli etmeden fare ile oynamaktadır).

Araştırmacı: Çocuklar bundan sonra beni dinlemeyenin, ekranı 30 saniyeliğine kapanacak. 30 saniye kuralını getiriyorum (Araştırmacı daha önceki öğretmenlik deneyimlerinde bu kuralı uygulamıştır).

Burhan: Komple mi kapatacağız öğretmenim ekranı?

Araştırmacı: Hayır. Beni dinlemeyen, ekranına bakan, bilgisayarlarıyla uğraşan kişinin ekranı geçici olarak 30 saniyeliğine kapanacak.

30 saniye kuralından sonra da araştırmacı ders anlatırken bazı öğrencilerin bilgisayarıyla uğraştığını gözlemlemiştir. Bu aşamada araştırmacının bu kurala uymayan öğrencilerin bilgisayar ekranlarını 30 saniyeliğine kapatmıştır. Bu şekilde kural belirli bir süre uygulanmıştır. Aradan belirli bir zaman geçtikten sonra bu kural sorunun çözümine büyük katkı sağlamıştır. Bu kuralın işe yaradığına ilişkin araştırmacı günlüğünde şunları aktarmıştır (AG., 16.10.2015):

Program tanıtımına başladığımdan beri en büyük sorunun öğrencilerin beni dinlememesi, kendi ekranlarına bakması, bilgisayarlarıyla uğraşmasıydı. Anlatılan şeylere konsantre olamıyorlardı. Sürekli uyarmak zorunda kalıyordum. Her seferinde de bu oluyordu. Benimle konuşurken bile yüzüme bakmadan konuşuyorlardı. 30 saniye kuralını çıkartmam iyi olmuştu. Bu kural işe yaramıştı. Ama bu kuralın sürekli uygulanması, devamını getirmek gerekirdi.

Öğrencilerin anlatılan dersi dinlememeleri sadece programın öğretimi sırasındaki derslerde meydana gelmiştir. Metinlerle çalışmaya başlandığında bu sorun ortadan kalkmıştır. Program öğretimi süreci boyunca bu kural uygulanmıştır.

3.5.1.4. Ek dersler yoluyla klavyede yazma becerilerini geliştirme

Araştırmacı uygulama başladıktan sonra bazı öğrencilerin klavyede yazma konusunda ciddi sorunları olduğunu görmüştür. Araştırmacı bu durumu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirmiştir. Komite kararı gereği eylem planları hazırlanmış ve bu öğrencilere yönelik olarak klavyede ek yazma etkinlikleri yapılmıştır. Ahmet, Arda ve Emrah adlı öğrencilerle klavyede yazma konusunda ek dersler yapılmış ve ayrıca bu öğrencilerin evlerinde klavyede yazma ödevleri verilmiştir. Bu eylem planlarından sonra klavyede yazma sorunu yaşayan bu öğrencilerin klavyede yazma becerileri gelişim göstermiştir. 09.11.2015 tarihinde yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı-2'de bu çocukların klavyede yazı yazmaları sırasında çekilen video kayıtları izlenmiş ve komite kararı ile bu çocukların uygulama için klavyede yazı yazmada yeterli düzeye geldiğine karar verilmiştir. Bu yolla bu sorunun çözümlü sağlanmıştır.

3.5.1.5. Oturma yerlerini değiştirme

Araştırmacı uygulamanın ilk günü öğrencilere rastgele bir bilgisayar seçmelerini ve oturmalarını söylemiştir. Öğrenciler seçtikleri yere oturmuş ve daha sonra oturma düzeni değiştirilmemiştir. Öğrencilerin durumuna göre bir oturma düzeni ayarlanmamıştır.

Araştırmacı zamanla dört öğrencinin anlaşamadığını, sürekli olarak birbirlerini şikâyet ettiklerini ve bu sorunun dersi aksatmaya kadar ilerlediğini gözlemiştir. Bu noktada araştırmacı bu sorunun çözülmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 06.11.2015):

İlk günden bence öğrencilerin oturma düzenini öğretmenle birlikte yapmalıydık. Ben öğrencileri tanımadığımdan rastgele oturmalarını söyledim. Ama anlaşamayan öğrenciler çıkmıştı. Sürekli olarak bunlar birbirini şikâyet ediyordu. Artık dersler bu yüzden aksamaya başlamıştı. Dört öğrenci de bu sorun vardı. Bu durumu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirmeliydim. Yeni bir oturma düzeni gerekliydi.

Araştırmacı bu noktadan sonra bu sorunu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda gündeme getirmiştir. 09.11.2015 tarihinde yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı-2'de öğrencilerin oturma düzeninin tekrar ayarlanması konusunda bir karar çıkmıştır. Bu karar gereği araştırmacı öğrencilerin oturma düzenini bir sonraki derste değiştirmiştir. Yapılan değişiklik sonrası araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 10.11.2015):

Bugün ayrıca çocukların yerini değiştirdim. Mehmet ile Tarık'ın ve Ahmet ile Arda'nın sürekli tartışmasından, birbirini şikâyet etmesinden sıkılmışım. Bu şikâyetlerden ve yaramazlıklardan dolayı dersler aksamaya bile başlamıştı. Bugün her çocuğu kendi isteğini göz önünde bulundurarak ve sınıf öğretmeninden görüş alarak yeni yerlerine oturttum. Çocukları da az çok ben tanımaya başlamışım. Ayrıca çocukları oturturken bilgisayarı ve özellikle programı iyi bilen ve daha az bilen çocuğu yan yana gelecek şekilde oturttum. Bu sayede çocukların birbirine yardım etmesini de sağlayacaktım.

Bu değişiklikten sonra araştırmacı çocukların arasındaki anlaşmazlık ve şikâyet etme sorunu azalmış ve zamanla ortadan kalkmıştır. Ancak öğrenciler arasında zaman içinde az da olsa anlaşmazlıklar olmuştur. Bu anlaşmazlıklar dersi engellememiştir. Ayrıca bu yeni oturma düzeninde bilgisayarı ve özellikle programı daha iyi bilen öğrencilerin daha az bilenlere yardım ettikleri görülmüştür.

3.5.2. SCRATCH programından kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde araştırmacı, öğrencilerin programdan kaynaklanan soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlamadan kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını görmüştür. Bu sorun yazılan doğru cevabın birebir aynısının yazılmasının istenmesi ve programda koordinatlar gibi karmaşık komutların öğrenciler

tarafından öğrenilememesi biçiminde ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu sorunların nasıl çözüldüğü açıklanmıştır.

3.5.2.1. Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlama kaynaklı sorunların çözümü

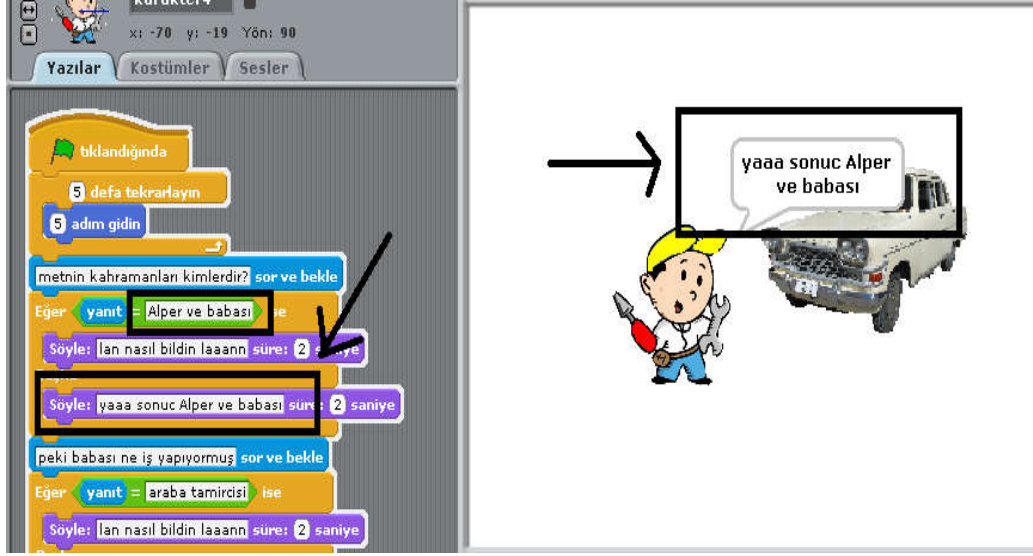
Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlamada yazılan doğru cevabın birebir aynısı yazılmadığında cevap doğru olsa bile programın yazılan cevabı yanlış olarak algılamaktadır. Bu durum öğrencilerin o anda yanlış dönüt almasına neden olmaktadır. Yanlış dönüt alan öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü görülmüştür.

Bu sorunun çözümüne yönelik olarak araştırmacı birçok çalışma yapmıştır. Ancak başlangıçta bir çözüm bulamamıştır. Araştırmacı bu durumu Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda da gündeme getirmiştir. Komitede öğrencilerin verecekleri cevapların yazımında cevapların belirli bir standarda göre yazılmasına yönelik bir karar alınmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-3, 16.11.2015). Bu karara göre öğrencilere doğru cevabın net olarak nasıl yazılması gerektiği hakkında bilgilendirme yapılması planlanmıştır.

Komiteden çıkan karara göre araştırmacı bir sonraki hafta öğrencilere soruların cevaplarını yazarken bu cevabın belirli bir standartta olması gerektiğini ve yazım kurallarına uygun şekilde yazmalarını (büyük-küçük harflere, noktalama işaretlerine dikkat edilerek) söylemiştir. Fakat bu konuda pek başarıya ulaşamamıştır. Araştırmacı 19.11.2015 tarihinde dersin yapılması sırasında Tarık'ın soru oluşturma projesinde bu soruna çözüm bulduğunu görmüştür. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 19.11.2015):

Tarık bugün çok güzel bir şey yapmıştı. Bana ciddi ışık tutacak bir şeydi bu. Soru oluşturmada cevap dışında ufaklık hata yapılarak yazıldığında program yanlış cevap olarak algılıyordu. Bunu engellemek için ben kodlama yapan kişinin doğru cevabın birden fazla şekilde yazması gerektiğini söyledim. Fakat o ise daha farklı sıkıntıları beraberinde getirdi. Tarık ise kendi yaptığı projesinde daha güzel bir çözüm bulmuştu. Sorunun cevabı yanlış yazıldığında sadece metni tekrar oku, yanlış bildin yazılması yerine yanlış bildin dedikten hemen sonra doğru cevabı yazdığını gördüm. Bu çok güzel bir çözümdü. Öğrenci bu sorunu çözmüştü. Bu durum çok hoşuma gitmişti.

Tarık'ın soru oluşturma projesinin yapıldığı ders esnasında hazırlamış olduğu projesinde bu soruna bulduğu çözüm Görsel 3.19'da gösterilmiştir:



Görsel 3.19. Tarık'ın Kodlama Sorununa Çözüm Bulduğu Projesine Ait Ekran Görüntüsü

Tarık'a bu projesinde, "Metnin kahramanları kimlerdir?" sorusu sorulmuştur. Tarık cevabını Görsel 3.19'da sol tarafta gösterildiği gibi Alper ve babası olarak kodlamıştır. Örneğin kullanıcının cevabını "Alper, Alper'in babası" olarak yazdığı düşünülün. Normalde cevap doğru olmasına karşın programda kodlamadaki cevabın aynı olmadığından program yanlış olarak dönüt vermiştir. Burada Tarık sorunun çözümü için yanlış dönütünü yazdıktan hemen sonra kendisinin yazmış olduğu cevabı yazmıştır. Burada programı kullanan öğrenci ve diğerleri aynı anda doğru cevabı da görebilmektedir. Dolayısıyla Tarık kendi yazdığı cevabın doğru olduğundan emin görünmektedir. Tarık'ın, programdaki kodun harf veya dilbilgisi hatasıyla aynı biçimde yazılmadığı ama cevabın doğru bilindiği durumlarda ortaya koyduğu çözüm yolu işlevsel bulunmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen buna benzer kodlama kaynaklı sorunların çözümünde Tarık'ın bulduğu çözüm işe koşulmuştur. Böylece öğrencilerin herhangi bir yanlış dönüt alması veya yanlış anlaması engellenmiştir. Sorun bu yolla çözülmüştür.

3.5.2.2. Karmaşık komutların öğrenilememesi sorununun çözümü

Araştırmacı programın öğretiminde öğrencilerin karmaşık komutları (karakterin koordinatlarının kodlanması, algılama veya değişkenler gibi komutlar) öğrenmelerinde zorlandıklarını görmüştür. Proje oluşturmada bu komutların kullanılmasının gerekli olmasından dolayı bu durum uygulamada bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

Uygulama sürecinde araştırmacı program öğretimini üç hafta olarak planlamıştır. Klavyede yazı yazmada ve öğrencilerin programın öğrenilmesinde aynı öğrencilerin sorun yaşamasından dolayı araştırmacı program öğretimi süresini Geçerlik Komitesi Toplantısı-1 kararı ile bir hafta daha uzatmıştır (02.11.2015). Bu süreçte araştırmacı ek dersler yapmıştır. Bu derslerde öğrencilerle birlikte farklı projeler yapılmıştır. Araştırmacı bu projelerde özellikle koordinatların, algılama ve değişken gibi komutların öğretimine yönelik kodların yer almasını sağlamıştır. Bazı projelerde sadece bu komutların kullanılmasına yönelik kodlamalar yapılmıştır. Yapılan bu uygulamalarla öğrencilere bu komutlar öğretilmeye çalışılmış ve öğrencilerin bu komutları kullanmaları sağlanmıştır. Bu yolla sorun çözülmüştür.

3.5.3. Teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında teknik alt yapı eksikliğinden dolayı araştırmacı her derste bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçleri yeniden kurup kaldırmıştır. Bu durum araştırmacı ile öğrencilerin bilgisayarları arasında bağlantı olmaması gibi sorunlara neden olmuştur. Aşağıda bu sorunların nasıl çözüldüğü açıklanmıştır

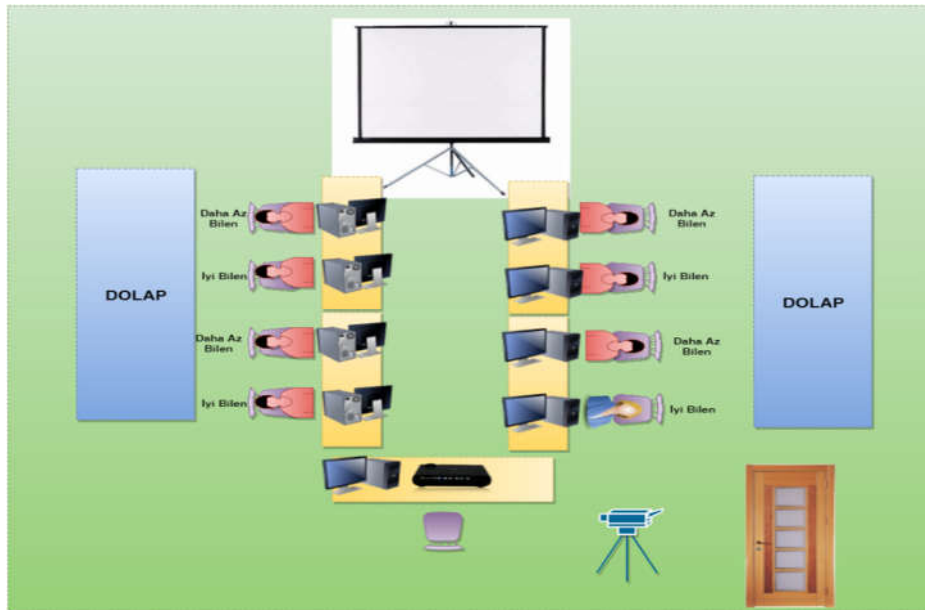
Her gün bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçlerin kurulup kaldırılması sorununun çözüme ilişkin araştırmacı süreç boyunca herhangi bir çözüm bulamamıştır. Araştırmanın okulun laboratuvarında yapılması sebebiyle araştırmacı bilgisayar ve diğer araç-gereçlerin güvenliğini sağlamak için bunları her gün kurup tekrar geri kaldırmıştır. Bu durum araştırmacı için zorlu bir süreç olmuş olsa da çözüme ilişkin herhangi bir şey yapılamamıştır. Bu durumun araştırma sürecini çok etkilememesi amacıyla araştırmacı bu konuda biraz daha çaba sarf etmiştir. Teknik araç-gereçlerin arızalanması durumunda araştırmacı teknoloji konusunda uzman arkadaşlarından yardım almıştır.

3.5.3.1. Araştırmacı-öğrenci bilgisayarları bağlantı sorununun çözümü

Araştırma sürecinde araştırmacı, öğrencilerin zorlandıkları veya programda projeleri yapamadıkları durumlarda bulunduğu yerden ayrılıp öğrencinin yanına giderek onlara yardımcı olmuştur. Bu durum derslerin bölünmesine veya dersin yürütülmesinde aksaklıkların yaşanmasına sebep olmuştur. Bu sorunu araştırmacı doğrudan çözmemiştir. Çünkü bu sorun daha çok fiziksel koşulları içermektedir ve araştırmacının değiştirmesi

olası değildir. Teknik sorunlar ve okulun internetinin olmaması gibi sorunlara araştırmacının dolaylı yollardan bulduğu çözümler aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı öğrencilerin yaşadığı bazı sorunlarda doğrudan kendisi yardımcı olmak yerine öğrenciler arasında akran öğretimini işe koşmuştur. Başka bir deyişle araştırmacı bu sorunun çözümlerini öğrencilerin kendi aralarında çözmelerini sağlamıştır. Araştırmacı bunu da düşünerek öğrencilerin oturma düzenini ikinci kez düzenlerken programı kullanmayı çok iyi bilen öğrenciler ile az bilen öğrencileri bir arada oturtmuştur. Böylece öğrencilerin birbirinden yardım alması planlanmıştır. Bu çözümler etkili olmuş ve sorun yaşayan öğrenciye hemen yanındaki arkadaşı yardım etmiştir. Böylece ders bölünmeden devam etmiştir. Araştırmacı, Yakup, Burhan, Tarık ve Buket adlı öğrencilerin SCRATCH programını çok iyi kullandıklarını gözlemiştir. Mehmet, Emrah, Arda adlı öğrencilerin ise programı biraz daha zayıf kullandıklarını fark etmiştir. Bu öğrenciler arasından en zayıfı Ahmet olarak gözlenmiştir. Ayrıca Ahmet uygulamalarda en çok soru soran, araştırmacıdan en çok yardım isteyen öğrencidir. İkinci oturma düzeninde Ahmet, Tarık ve Buket'in arasına oturtulmuştur. Böylece Ahmet'e araştırmacıdan önce Buket ve Tarık müdahale etmiştir. Fakat Geçerlik Komitesi Toplantısı kararı gereğince tüm öğrencilerin bağımsız olarak programı kullanabilir düzeyde olması gerektiği kabul edilmiştir. Bu nedenle diğer öğrencilerin oturma düzeni de Ahmet'in oturma düzeni ile aynı biçimde ayarlanmıştır. Bu öğrencilerin son oturma düzeni Şekil 3.5'te verilmiştir:



Şekil 3.5. Öğrencilerin Son Oturma Düzeni

3.5.4. Yapılan projelerden kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında araştırmacı aynı projelerin yapılmasından dolayı öğrencilerin zamanla sıkıldığını ve sesli hikâye oluşturma projesinde aşırı gürültü sorunlarıyla karşılaşmıştır. Aşağıda bu sorunların nasıl çözüldüğü açıklanmıştır.

3.5.4.1. Aynı projelerin yapılmasından sıkılma sorununun çözümü

Araştırmacı aynı tür projelerin yapılmasından dolayı zamanla öğrencilerin sıkıldıkları ve motivasyonlarının düştüğünü gözlemiştir. Araştırmacı bu durumun uygulamanın sıkıcı olmasına yol açtığını görmüştür. Uygulamada öğrencilerin motivasyonlarının sürekli canlı tutulması için araştırmacı projelerin yazılı olarak değil de sesli olarak yapılmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu amaçla araştırmacı öğrencilere projelerini sesli olarak yaptırmıştır. Araştırmacı sesli projelerin nasıl yapılabileceğine ilişkin araştırmalar yapmıştır. 10.12.2015 tarihinde yapılan derste araştırmacı öğrencilere ilk kez metinle ilgili sesli bir animasyon yaptırmıştır. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 10.12.2015):

Metnin dinlenmesi ve okunması işi bittikten sonra çocuklara yeni bir proje sayfası açmalarını söyledim ve animasyon yapacağız dedim. Hepsi “yaaa gene mi animasyon hep aynı şeyler” diye serzenişte bulundu. Burhan ise “yaa gene mi yazı gene yazı” dedi. Anlaşılan yazılı yapmaktan sıkılmıştı. Son yapılan Geçerlik Komitesi’nde sesli ve hareketli bir animasyon yapılacağını konuşmuştuk. Bunun üzerine bugün ilk kez sesli animasyon yaptırdım. İlk olarak hep beraber animasyonu kurguladık. Kurgu şöyleydi: İki karakter sahnenin orta kısmına kadar gelecek ve orda metin hakkında konuşacaklardı. Öğrencilere ikişerli grup olmalarını ve birer karakteri seçip o karaktere ses vermelerini söyledim. Çocuklar birer karakter seçti ve ikişerli grup oldular. Sırasıyla metni karakterin ağzından sesli şekilde canlandırdılar. Çocuklar metnin tamamını veya kısaca anladığı yerleri karakterlere ses vererek anlatmışlardı. Bu proje çok ama çok hoşlarına gitmişti. İlk kez yapıyordu. Değişikliği sevmişlerdi. Sıradanlaşınca projeler sıkılıyorlardı. Değişiklik istiyorlardı. Projelerde bu şekil değiştirilmiş oldu. Çocukların karakterleri karşılıklı olarak konuşturmaları ve bunu arkadaşıyla birlikte yapmaları ayrı bir hoşlarına gitmişti. Gayet güzel bir proje olmuştu. Ne yalan söyleyeyim ben bile sıkılmışım. Sesli yaptığımızda ben bile eğlenmişim.

Araştırmacı animasyon projesiyle öğrencilere bir canlılık geldiğini gözlemiştir. Bu gözlemlere göre animasyon projesiyle öğrencilerin motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Araştırmacı da bu durumdan hoşnut olmuştur. SCRATCH programında yer alan projeler istenildiğinde değiştirilerek dersin işlenmesinden öğrencilerin sıkılması

önlenebilir. Ayrıca projeler çocukların arkadaşlarıyla karşılıklı eğlenerek bir etkinlik yapmalarını sağlamak amacıyla da kullanılabilir. Bu yolla bu sorun çözülmeye çalışılmıştır.

3.5.4.2. Sesli hikâye oluşturma projesindeki gürültü sorununun çözümü

Sesli hikâye projelerinin oluşturulmasında öğrencilerin bireysel olarak aynı anda hikâyelerini seslendirdikleri için çok fazla gürültü yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmacı çok fazla gürültü nedeniyle hiçbir öğrencinin sağlıklı çalışmadığını ve bir kargaşanın meydana geldiğini görmüştür. Bu sorunun çözümü için araştırmacı laboratuvarında kullanılmayan diğer odadaki büyük sınıfı sesli hikâye projesinde kullanmıştır. Bu sayede araştırma için iki mekân kullanılmıştır. Öğrencilerin beşi büyük sınıfta geri kalan üçünün ise araştırmanın yapıldığı sınıfta sesli hikâye projelerini tamamlamıştır. Bu yolla öğrencilere ek bir mekân verilerek bu sorun çözülmüştür.

3.5.5. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların çözümü

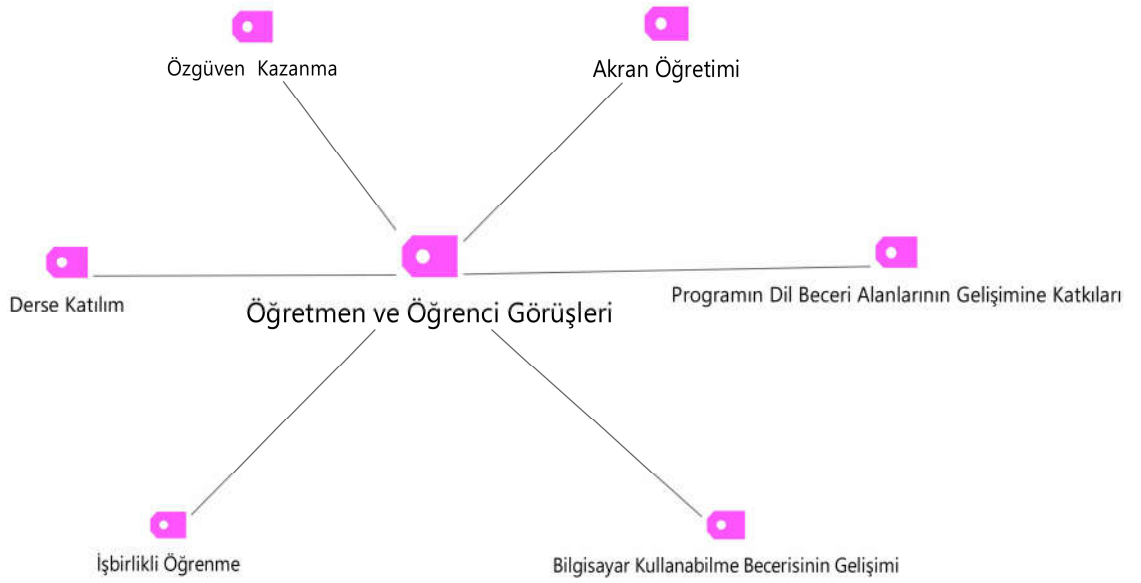
Araştırmacı, araştırma sürecinde etkinliklerin yürütülmesi aşamasında bazen sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşamıştır. Bu özellikle yan yana oturan öğrencilerden bazılarının sürekli olarak tartışmasının nasıl yönetileceği ile ilgili sorundur. Ayrıca araştırmacı bir öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrencilerin yaramazlık yapması sınıf yönetimiyle ilgili diğer bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı yan yana oturan öğrencilerin tartışmalarından dolayı kimi zaman dersin durma noktasına geldiğine tanık olmuştur. Bu amaçla Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda öğrencilerin yerlerinin değiştirilerek oturma düzeninin tekrar ayarlanması gerektiği fikrini sunmuştur. Yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesi kararı çıkmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 09.11.2015). Araştırmacı alınan karar üzerine öğrencilerin yerlerini değiştirmiştir. Burada özellikle daha önce tartışan öğrenciler elden geldiğince birbirlerinden uzak yerlere oturtulmuştur. Ayrıca yapılan değişiklikte araştırmacı öğrencilerin birbirlerine yardım etmesi amacıyla programı iyi bilen ve daha az bilen öğrencilerin yan yana oturmasına dikkat etmiştir. Bu değişikliklerden sonra araştırmacı sınıfı daha rahat yönetebilmiştir. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 24.11.2015):

Bugün ders bitiminde öğrencilerin yerlerini değiştirdikten sonra durumlarının ne olduğu aklıma geldi. Artık Tarık kimseyle tartışmıyordu. Aynı şekilde Mehmet de kimseyle tartışmıyordu. Tarık, Ahmet ve Arda'nın arasına oturmuştu. İkiisiyle de iyi geçiniyordu. Gerçi her ne kadar ara sıra Arda ile anlaşamadığı zamanlar olsa da en azından Mehmet ile olduğu gibi değildi. Mehmet de Yakup ve Burhan'ın arasında oturuyordu. Mehmet, Yakup ile çok iyi anlaşmıştı. Ahmet te Arda ile ayrılmıştı. Arada Tarık bulunuyordu. Ahmet ve Arda'nın de tartışması bitmişti. Öğrencilerin eskisi gibi olmadıklarını fark ettim. İyi ki yer değişikliğinde onların fikrini almışım. Her ne kadar gene yaramazlık yapıyor olsalar da eskisi gibi beni çok yormuyorlardı.

Sınıfta öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesiyle araştırmacının eskisi gibi sınıf yönetimi konusunda zorlanmadığı ve öğrencilerin artık yanlarındaki öğrencilerle tartışmadığı görülmüştür. Böylece sınıf yönetimi ve öğrenciler arasındaki tartışma sorunu çözülmüştür. Bu sorunun çözümünde yer değişikliği yapılırken öğrencilerin fikirlerinin alınması da etkili olmuştur. Yapılan bu eylem planıyla sınıf yönetiminden kaynaklı sorunun çözüldüğü gözlemlenmiştir.

3.6. SCRATCH Programında Yapılan Okuduğunu Anlama Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın altıncı sorusu olan “SCRATCH programıyla yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmacı sınıf öğretmeni ve sekiz öğrenciyle araştırmanın başında, ortasında ve sonunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler analiz edildikten sonra SCRATCH programıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik, “Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adı altında bir temaya ulaşılmıştır. Bu temanın altında Şekil 3.6’da görülen altı alt temaya ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 3.6’da gösterilmiştir:



Şekil 3.6. Okuduğunu Anlama Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

3.6.1. Özgüven kazanma

Araştırmacı araştırma süreci boyunca öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını gözlemiştir. Bu özgüven artışının SCRATCH programıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sürecinde program aracılığıyla bilgisayarda kendi oyunlarını yapabilmeleri, metinlerle ilgili animasyon yapabilmeleri, soru oluşturabilmeleri, hikâye oluşturabilmeleri ve sorulara cevap verebilmeleri onların özgüvenlerini kazanmalarını sağlamıştır. Özgüven kazanma ile oyun oluşturmanın ilişkili olduğuna yönelik olarak bir öğrenci görüş belirtmiştir. Bu konuda Tarık ile araştırmacı arasında geçen karşılıklı konuşma aşağıda verilmiştir (Gözlem Notu, 27.11.2015):

Araştırmacı: Peki Tarık okuduğun bir metni anladığını nasıl anlıyorsun? Kısaca anlatır mısın?

Tarık: Öğretmenim şimdi metni ilk okuduğumda kendime güveniyorum öncelikli olarak. Sonra metni okuyorum. Bu metin bence böyle olmalıdır diyorum.

Araştırmacı: Şu an mı kendine güveniyorsun?

Tarık: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Önceden kendine güvenmiyor muydun ki?

Tarık: Hayır öğretmenim. Önceden çok “tırsaktım” (burada herkes gülüyor)

Araştırmacı: Önceden “tırsaktın”. Kendine güvenmiyordun öyle mi?

Tarık: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Peki Tarık burada ne oldu da kendine güvenmeye başladın.

Tarık: Öğretmenim burada oyun yapmaya başlayınca, oyun yapınca daha çok sevindim. Bir şey yapabildim. Kendi yaptığım oyunu oynadım. Arkadaşlarıma oynattım. Cesaret geldi bana. Ayrıca burada metinlerle ilgili bol bol etkinlik yaptık. Daha çok anlattık metni. Soru oluşturduk. Bende daha çok anlatmaya başladım. Soru sorabildim.

Burada Tarık bilgisayarda oyun oluşturmasıyla özgüven kazandığını düşünmektedir. Öğrenci öz güven kazanmasını oyun oluşturmaya ve bunu arkadaşlarına oynatmasına bağlamıştır. Ayrıca Tarık uygulama sürecinde sürekli olarak 5N 1K ile ilgili sorular oluşturulmasına örnek vererek kendisinin soru oluşturabildiğini söylemiştir. Tarık'ta bu düşünceye uygulamada yapılan soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi neden olmuştur. Kısaca, Tarık bu uygulama sonunda özgüveninin arttığını düşünmektedir. Araştırmacı öğrencilerin özgüven kazanmasına yönelik olarak günlüğünde şunları yazmıştır (AG., 27.11.2015):

Öğrenciler günlüklerini eve verdiğimde yazmadıkları için bende her zaman olduğu gibi formun uygulanmasından sonra çocuklarla video kamera karşısında günlük tutmaları amacıyla o güne yönelik görüşlerini aldım. Metinlerin işlenmesinde yapılan projeler hakkında konuştuk. Mesela Emrah, “Daha önce okuduğum metinle ilgili soru oluşturamıyordum ama şimdi oluşturabiliyorum” dedi. Sebebini sorunca bu uygulamada kullanılan SCRATCH programı ile metin hakkında daha çok şeyin aklında kaldığını ve daha çok şey öğrendiğini, bu yüzden metni daha iyi anladığını ve bu sayede daha iyi soru oluşturabildiğini söyledi. Ayrıca metni anladığımı nasıl anlıyorsun diye sorduğumda ise Emrah, “Soruları artık hemen yapıyorum, buradan metni anladığımı düşünüyorum” dedi. Sonra sözü Mehmet aldı ve “SCRATCH’i kullanmadan önce bir metin hakkında soru oluşturamıyordum” dedi. “Ama şimdi SCRATCH’i bildiğim için artık soru oluşturabiliyorum” dedi. Tarık ise metni artık rahatlıkla özetleyebildiğini, sorulara cevap verebildiğini ve metni anlatabildiğini söyledi. Bunu SCRATCH programını öğrendikten sonra artık yapabildiğini söyledi. “Buraya geldiğimde bunları artık yapabiliyorum” dedi. Ve “SCRATCH’de animasyon yapma, özetleme yapma, hikâye oluşturma ve soru oluşturma projelerini kendim yapıyorum. O yüzden artık yapabiliyorum. Özgüvenim arttı.” dedi. Özgüven eksikliği okuduğunu anlamayı etkiliyor muydu? Ahmet te aynı sorun vardı. Ayrıca oyun yapmanın ona özgüven getirdiğini cesaretlendirdiğini belirtti. Oyun yapmak öğrencilerin cesaretini arttırır mı acaba? Bunu araştırmak gerekir diye düşünmekteyim.

Yukarıda belirtilen öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin artık metinleri daha iyi anlamaya başladıkları, okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişme söz konusu olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu gelişimi SCRATCH programına ve SCRATCH programında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine bağlamıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını düşünmesi de okuduğunu anlama becerilerinin

gelişim gösterdiğini göstermektedir. Yine bir öğrenci SCRATCH programı ile aklında metinle ilgili daha çok bilgi kaldığını söylemiştir. Programın öğrencinin zihninde metnin hatırlama süresinin daha fazla olmasını sağladığı düşünülmektedir. Bir başka öğrencinin de okuduğunu anlama ve özgüvenindeki artışı metinle ilgili etkinlikleri kendisinin yapmış olmasına bağladığı görülmüştür. Burada öğrenci yaparak-yaşayarak öğrenmeye vurgu yapmıştır. SCRATCH programında yapılan etkinliklerde öğrenci tam merkezde yer almaktadır. Öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına yönelik olarak sınıf öğretmeni de aynı görüştedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede sınıf öğretmeni araştırmacıya şunları aktarmıştır (Öğretmen Görüşmesi, 11.12.2015):

Araştırmacı: Hocam bu uygulama ile birlikte sizin gözlemlediğiniz kadarıyla öğrencilerinizde nasıl bir gelişim olduğunu düşünüyorsunuz? Bu sekiz öğrenciyi düşünecek olursak neler söylersiniz?

Öğretmen: Örneğin Mehmet. Mehmet da çok fazla olumlu şeyler görüyorum ben.

Araştırmacı: Çok fazla olumlu şeyler derken hocam?

Öğretmen: Mesela daha fazla derslerde isteksiz olan Mehmet, derse katmakta zorlandığım isteksiz olan çocuk şimdi burada yaptıklarını anlatmaya can atıyor. Çok hoşuna gidiyor burada yaptığı şeyler çalışmalar falan. Sanki bir de özgüveni geldi çocuğun.

Araştırmacı: Özgüveni geldi?

Öğretmen: Evet. Çok neşeli, alakasız olsa bile bir şeyler söylemek istiyor.

Araştırmacı: Yani konuşmak istiyor sizinle?

Öğretmen: Evet konuşmak istiyor.

Görüşmede öğretmen, Mehmet'in özgüven kazandığını, Mehmet'i derslere katılımını sağlanmada zorlanmadığını söylemiştir. Bu görüşmenin devamında sınıf öğretmeni diğer öğrencilerle ilgili olarak şunları aktarmıştır (Öğretmen Görüşmesi, 11.12.2015):

Öğretmen: Tarık çok güzel mesela. Arda da aynı şekilde.

Araştırmacı: Mesela özellikle hangi konularda hocam?

Öğretmen: Cevap verme konusunda, okuma konusunda.

Araştırmacı: Hangi çocuk hocam?

Öğretmen: Arda, Tarık evet.

Araştırmacı: Arda, Tarık okuma ve cevap verme konusunda.

Öğretmen: Evet. Özgüvenleri geldi yani.

Sınıf öğretmeninin Tarık ve Arda'nın da uygulama sonunda özgüven kazandığını düşünmektedir. Görüşmenin ilerleyen zamanlarında sınıf öğretmeni diğer öğrenciler hakkında da gözlemlerini aktarmıştır. Bu görüşmenin devamında sınıf öğretmeni diğer öğrencilerle ilgili olarak şunları aktarmıştır (Öğretmen Görüşmesi, 11.12.2015):

Öğretmen: Yakup da aynı şekilde. Yakup da kendine güveniyor artık bir şey geldi yani.

Araştırmacı: Kendine güveni mi geldi yani.

Öğretmen: Evet özgüveni geldi. Şunu söyleyebilirim mesela Mehmet'in böyle çok böyle kendine çok güvendiğini, daha böyle güler yüzlü olduğunu, derslere daha ilgi duyduğunu fark ettim. Mehmet'de çok güzel olumluluklar oldu. Az önce sordum derste. Mehmet seviyor musun dedim, çok seviyorum dedi. Bunun sana faydası oldu mu acaba dedim. Tabi ki oldu öğretmenim dedi kendinden çok emin. Mesela Yakup, Yakup'ta da fark ettim aynı kendine özgüven. Böyle daha çok parmak kaldırma, bir şeyleri söylemek istiyor Yakup en azından. Mehmet'de aynı şekilde. Buket'te öyle kendine güveni arttı çocuğun.

Araştırmacı: Başka neler söyleyebilirsiniz hocam?

Öğretmen: Ama farklı olarak şunu söyleyebilirim. Yani özgüvenlerinin bir kere çok artığına değindim. Eskisine göre daha neşeliler, mesela Mehmet, Tarık daha neşeliler. Yakup mesela soruları böyle çok güzel cevaplarını edasında. Evet, yaparım tarzında böyle. Yaptım yaparım gibi.

Sınıf öğretmeni Tarık, Arda, Yakup ve Buket adlı öğrenciler içinde özgüven kazandıklarını aktarmıştır. Kısaca, SCRATCH programıyla öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.6.2. Akran öğretimi

Gerek öğrencilerle gerek sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelere ve araştırmacının yapmış olduğu gözlemlere göre uygulama sürecinde öğrenciler arasında akran öğretiminin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Özellikle programın öğretilmesi sürecinde ve daha sonra programda hazırlanan projelerin tüm aşamalarında öğrenciler arasında akran öğretimi gerçekleşmiştir. Bu araştırma kapsamında görüşlerden elde edilen bulgular arasında akran öğretiminin gerçekleşmesi de yer almaktadır.

Araştırmacı öğrencilerin oturma düzenini en son değiştirdiğinde SCRATCH'i bir iyi bilen bir de daha az bilen öğrenciyi yan yana oturtmuştur (Şekil 3.5. Öğrencilerin Son Oturma Düzeni). Öğrencilerin birbirlerine yardımcı olması araştırmacının işinin kolaylaştırmıştır. Araştırmacı günlüğünde bu konuyla ilgili şunları aktarmıştır (AG., 12.11.2015):

Oturma düzenini tekrar ayarladıktan sonraki derslerde Buket ve Tarık'ın Ahmet'e, aynı şekilde Tarık'ın Arda'nın zorlandığı yerde Arda'nın istemeden ona yardımcı olmaya başladığını gördüm. Bu öğrenciler birbirleriyle çalışmaya başlamışlardı. Ayrıca Burhan hem Mehmet'e hem de Emrah'a yardımcı olmaya çalışıyordu. Derslerde genelde Yakup'ta Mehmet'e yardımcı oluyordu. Yer değişikliği çok iyi olmuştu. Çünkü Burhan, Yakup, Tarık ve Buket ben yardımcı olmadan onlar arkadaşlarına yardımcı oluyor, onlara projelerin nasıl yapıldığını öğretiyorlardı.

Araştırmacı yan yana oturan ve birbirleriyle tartışarak dersin aksamasına neden olan öğrencilerin ortaya çıkardığı sorunu ortadan kaldırmak amacıyla öğrencilerin yerini, değiştirdikten sonra öğrenciler arasında akran öğretimi ortaya çıkmıştır. Tarık ile Arda arasında Buket ile Ahmet, Yakup ile Mehmet, Burhan ile Mehmet ve Burhan ile Emrah arasında akran öğretimi gerçekleşmiştir. Zaman zaman da olsa tüm öğrencilerin bir araya geldiklerinde birbirlerine yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. Akran öğretimi konusunda araştırmacının Ahmet ile yapmış olduğu görüşmesinde Ahmet şunları aktarmıştır (Ahmet Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki arkadaşlarıyla birlikte neler yaptın Ahmet?

Ahmet: Onlarla farklı oyunlar yaptık. Birlikte çalıştık. Ben yapamadığım yerde onlardan yardım aldım.

Araştırmacı: Arkadaşlarından yardım mı aldın?

Ahmet: Aldım.

Araştırmacı: Kimlerden aldın?

Ahmet: Tarık, Burhan ve Yakup. Birde Buket.

Araştırmacı: Yardım aldın. Peki, yardım ettin mi?

Ahmet: Evet.

Araştırmacı: Kime yardım ettin?

Ahmet: Ben mi?

Araştırmacı: Evet.

Ahmet: Bende Arda'ya sıkıştığı yerde yardım ediyordum.

Ahmet ile yapılan görüşmede söylediklerine benzer sonuçları araştırmacı da gözlemlerde elde etmiştir. Ahmet'in uygulama sürecinde programı kullanabilmede iyi derecede kullanabilen Yakup, Tarık, Burhan ve Buket'e göre daha zayıf olduğu gözlenmiştir. Bunu Ahmet de fark etmiştir. Ahmet programı iyi kullanan öğrencilerden yardım aldığını söylemiştir. Bu öğrenciler ile Ahmet arasında akran öğretimi

gerçekleşmiştir. Akran öğretimi konusuna ilişkin araştırmacının Tarık ile yaptığı görüşmesinde Tarık şunları ifade etmiştir (Tarık Görüşme, 04.01.2015):

Araştırmacı: Peki Tarık. Burada yaptığımız uygulamalarda arkadaşlarıyla birlikte neler yaptığını açıklar mısın?

Tarık: Arkadaşlarımla beraber takım olduk. Birbirimize sesli sorular sorduk.

Araştırmacı: Başka?

Tarık: Oyunlar oynadık.

Araştırmacı: Başka?

Tarık: Birbirimize yardım ettik.

Araştırmacı: Kime yardım ettin mesela?

Tarık: En çok Mehmet'e yanında otururken onla Burhan'a yardım ediyordum. Şimdi Ahmet'le Arda'ya çok yardım ediyorum.

Tarık uygulamalarda programı iyi kullanabilen ve okuduğunu anlama projelerinin yapılmasında düzeyi iyi olan bir öğrencidir. Kendisinin belirttiği üzere yanındaki arkadaşlarına uygulama süreci boyunca yardım etmiştir. Tarık ilk zamanlar Mehmet ile yan yana oturmaktayken son değişiklik ile araştırmacı tarafından Ahmet ve Arda'nın arasına oturtulmuştur. Yeni yerine oturtulduktan sonra uygulama süreci boyunca Tarık ile Ahmet ve Tarık ile Arda arasında ve diğer öğrenciler arasında akran öğretiminin gerçekleştiği gözlenmiştir.

3.6.3. Programın dil becerileri alanlarının gelişimine katkıları

Uygulama sürecinde SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilerin dil beceri alanlarının tümünü geliştirmeye dönük etkinlikler yapılmıştır. Bu kısımda program aracılığıyla dil beceri alanlarının tümünün geliştirilmesine dönük elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmacı sınıf öğretmeniyle yapmış olduğu görüşmede öğretmen öğrencilerin *okuma becerileriyle* ilgili olumlu bir gelişme söz konusu olduğunu aktarmıştır. Özellikle bu öğrencilerin okuma isteklerinin arttığını söylemiştir. Bu görüşmeden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir (Öğretmen Görüşmesi, 04.01.2015):

Araştırmacı: Hocam, öğrencilerinizin okuma becerilerini düşündüğümüzde neler söylersiniz?

Öğretmen: Bir kere okumalarının geliştiğini söyleyebiliriz. Özellikle okuma istekleri arttı. Okuma istekleri olarak Yakup, Yakup'ta çok fazla artış ve gelişme var. Yakup çok parmak kaldırıyor, okumayı çok istiyor. Okuması da gelişti diyebiliriz. Ahmet'te yok. Emrah'da da değişen bir şey yok bu

konuda. Mehmet gibi mesela şey atlamadı, hani Mehmet’de ciddi okuma gelişimi var. Okuma isteği çok arttı. Mehmet’e göre Emrah’da pek fark edilmedi.

Araştırmacı: Anladım, Tarık, Arda?

Öğretmen: Tarık o iyi. Tarık’ta istekli evet. Tarık’ta çok parmak kaldırıyor, okuma olacağı zaman kaldırıyor evet, onlarda olumlu. Okumaları gelişti.

Sınıf öğretmenine göre öğrencilerin okuma becerilerinde bir gelişme söz konusudur. Sınıf öğretmeni tarafından özellikle öğrencilerin okuma isteklerinde bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu program aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilebileceği ortaya çıkmıştır. SCRATCH programıyla öğrencilerin gelişim gösterdiği düşünülen diğer bir dil beceri alanı ise *konuşma becerisi* alanıdır. Araştırmacı programda yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını gözlemiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmeni seçilen öğrenciler arasında konuşma becerisinde gelişme olan öğrencilerin olduğunu söylemiştir. Araştırmacıyla yapılan görüşmede sınıf öğretmeni bu konuda şunları aktarmıştır (Öğretmen Görüşmesi, 04.01.2016):

Araştırmacı: Hocam, diğer öğrencilerde konuşma becerisinde gelişme olduğunu düşündüğünüz öğrenci var mıdır?

Öğretmen: Tarık’ta çok iyi gelişme var. Onda konuşma tavan yaptı yani. Güzel onda olumlu yani.

Araştırmacı: Arda için neler söylemek istersiniz?

Öğretmen: Arda’da var biraz olumluluk var. Onlar kadar değil Arda. Ama onun dışında şey eskiye nazaran bir tık diyelim artık.

Araştırmacı: Bir tık.

Öğretmen: Evet bir tık var fark var.

Sınıf öğretmeni Tarık’ta , “Onda konuşma becerisi gelişmesi tavan yaptı” ifadesiyle Tarık’ın konuşma becerisinde çok olumlu bir gelişme olduğunu ifade etmek istemiştir. Tarık’ta uygulama sonunda özgüveninin arttığı ve öğrencinin kendine güvenmeye başladığı görülmüştür. Kendine olan özgüveninin artmasının onun konuşmasına da olumlu yönde katkı sağlamış olabilir. Arda’da ise, diğer öğrencilerde olduğu kadar olmasa da konuşma becerisinde bir gelişim olmuştur.

SCRATCH programında hazırlanan metinlerde her ekranda anlatılanla ilgili olarak görsellere yer verilmiştir. Bu görsellerle öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin

çekilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından sadece metinlerin verilmesinde değil, hikâye oluşturma projesinde de ekranlarla ilgili görseller kullanılmıştır. Tüm uygulama boyunca görsellerden faydalanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin ekranlardaki görsellere ilgi duyduklarını, okumaya olan tutumlarında ve istekliliklerinde bir artış olduğunu gözlemiştir. Buna yönelik araştırmacının Burhan adlı öğrenciyle yapmış olduğu görüşmede Burhan şunları aktarmıştır (Burhan Görüşme, 11.12.2015):

Araştırmacı: Metinlerin verilmesinde görseller hakkında neler düşünüyorsun?

Burhan: Ekrandaki görsellerde ilgi çekici oluyor bazen.

Araştırmacı: Görseller fayda sağlıyor mu?

Burhan: Evet

Araştırmacı: Fayda sağlıyor, peki okumanı nasıl etkiliyor bu görseller?

Burhan: Mesela bazen hiç okumak istemiyoruz. Ama bir ekran geliyor çok hoşumuza gidiyor, o zaman da okuma isteği falan oluyor.

Burhan görüşmede, programda ekranındaki metinlerde yer alan görsellerin kendisinde okuma isteği uyandırdığını söylemiştir. Araştırmacı tüm uygulama boyunca verilen metinlerde, anahtar kavram projesinde ve hikâye oluşturma projesinde görsellerden yararlanmıştı. Bu görsellerin öğrencilerin *görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin* gelişimine katkı sağladığı gözlenmiştir. Örneğin hikâye oluşturma projesinde öğrenciler ekranda yer alan görsellere bakarak metinle ilgili aklında ne kaldıysa yazmaya çalışmış, animasyon projeleriyle ise görseller yoluyla metni anlatmaya çalışmıştır. Tarık ile yapılan görüşmede görsellerin onun görsel okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığına yönelik şunları söylemiştir (Öğrenci Görüşmesi, 04.01.2016):

Araştırmacı: Metinlerin verilmesinde ekranların hemen hepsinde görseller kullanılmıştı. Bu görseller hakkında neler düşünüyorsun?

Tarık: Görseller anlamama yardımcı oldu.

Araştırmacı: Başka?

Tarık: Anlatmama yardımcı oldu.

Araştırmacı: Nasıl yardımcı oldu? Örnek verir misin?

Tarık: Mesela hiç bilmediğim bir şeyi bile bakarak anlayabiliyordum. Mesela kayısıda ben buna kayısıyı anlatıyor derdim. Nasıl olduğunu anlatıyor derdim. Nerede yetiştiği. Çünkü orada kayısı vardı, şekli vardı. Ağaçları var orada. Nasıl sulandığını görüyordum.

Araştırmacı: Görsel okuman ne oldu?

Tarık: Geliştirdi yani.

Araştırmacı: Peki biz hikâye oluşturduk, animasyon yaptık. Bu projelerde bol bol görsel kullandık. Görseller kullanarak bir şeyler anlatabilmene bu programın yardımcı olduğunu düşünüyor musun?

Tarık: Evet.

Araştırmacı: Nasıl mesela? Örnek verebilir misin?

Tarık: Mesela ben özetlemede ilk geldiğimde metinde ne anlatıldığını unutmuştum. Verdiğiniz ekrana bakarak anlayabildim. Ve öyle anlattım. Bu sürekli böyle olunca artık görsellerle anlatmam kolaylaştı.

Tarık ekranlarda yer alan görsellerle metni daha kolay anlayabildiğini ve kendisinin görselleri kullanarak hazırladığı projelerle de metni daha kolay anlatabildiğini söylemiştir. Buna göre SCRATCH programında yapılan etkinliklerin öğrencinin görsel okuma ve görsel sunu becerisinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmacı uygulama sürecinde öğrencilerin klavyede yazma becerilerinde gelişim olduğunu görmüştür. Her ne kadar dil beceri alanlarından biri olan yazma becerisiyle birebir aynı beceri olmamış olsa da klavyede yazabilme becerisi de yazma becerileri gibi kabul edilebilir. Özellikle araştırma grubundaki çocuklarının bazılarının teknolojik ortamlarda yazma alışkanlığının gelişmiş olduğu düşünülse de, uygulamada bazı öğrencilerin klavyede yazma becerilerinin gelişmemiş olduğu görülmüştür. Özellikle klavyede yazmada ciddi sorun yaşayan üç öğrencinin uygulama sürecinde klavyede yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Klavyede yazma becerisinde gelişim olduğu gözlemlenen öğrencilerden biri olan Arda ile yapılan görüşmede öğrenci araştırmacıya klavyede yazma becerisinin gelişimine yönelik olarak şunları aktarmıştır (Arda Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki Arda, biz klavyede yazı yazmayı kullandık, klavyede yazı yazma ile ilgili neler düşünüyorsun?

Arda: İyi biraz daha hızlı yazabiliyorum.

Araştırmacı: Hızlı yazabiliyorsun, peki önceden?

Arda: Yavaş yazıyordum.

Araştırmacı: Şimdi bu program sayesinde hızlı yazabiliyor musun?

Arda: Şimdi daha da hızlı yazıyorum.

Araştırmacı Arda'nın uygulama başlangıcında klavyede yazmada ciddi sorunlar yaşadığını gözlemiştir. Araştırmacı Arda dışında iki öğrencinin daha klavyede yazma

sorunu yaşadığını görmüştür. Bu durum öğrencilerin SCRATCH programını etkili bir biçimde kullanmalarının önünde bir engel olarak ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin klavyede yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eylem planları hazırlanmıştır. Yapılan eylemler sonunda öğrencilerin klavyede yazma becerilerinde gelişim olmuştur. Bu konuda Emrah ile yapılan görüşmede Emrah'ın benzer düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Emrah görüşmede şunları aktarmıştır (Emrah Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki Emrah. Biz klavyede yazı yazmayı kullandık, klavyede yazı yazma ile ilgili neler düşünüyorsun?

Emrah: Yazı yazmam geliştirdi.

Araştırmacı: Nasıl anladın geliştiğini?

Emrah: Bu program çok hızlı yazmama da yardımcı oldu.

Araştırmacı: Çok hızlı yazmana yardımcı oldu?

Emrah: Evet. Önceden mesela çok yavaş yazıyordum.

Araştırmacı: Şimdi?

Emrah: Mesela önceden bir tuşa basacağımda yanlış tuşa basıyordum. Şimdi daha iyi yapabiliyorum. Daha hızlı yazabiliyorum. Tuşa hemen basıyorum.

Burada Emrah'ın klavyede yazı yazma becerisinde gerek araştırmacının gözlemlerine gerekse öğrencinin görüşlerine göre bir gelişim olduğu açık olarak görülmektedir. Emrah uygulama başlangıcında klavyede yazma ek derslerine katılan öğrenciler arasında yer almıştır. Tüm öğrencilerde uygulama boyunca klavyede yazma becerilerinde bir gelişme olmuştur. Uygulama boyunca gerek animasyon projelerinde, gerek soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde ve gerek hikâye oluşturma projelerinin tümünde öğrenciler klavyede yazarak çalışmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin klavyede yazma becerilerinde bir gelişim olması kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır.

3.6.4. Bilgisayar kullanabilme becerisinin gelişimi

Araştırmacı uygulama sonunda öğrencilerin bilgisayar kullanabilme becerilerinin geliştiğini görmüştür. Uygulama boyunca öğrencilerin bilgisayarda çalışmalarını ile bu beceri geliştirilmiş olabilir. Araştırmacı öğrencilerle yapmış olduğu görüşmelerde onların bilgisayarı daha hızlı kullanabildiklerine, fareyi daha iyi kullanabildiklerine, klavyede daha hızlı yazabildiklerine, bilgisayar oyunu oluşturabildiklerine başka bir deyişle programlama yapabildiklerine tanık olmuştur. Ahmet görüşmede bilgisayarı artık

daha hızlı kullanabildiğine ilişkin görüş belirtmiştir. Bu konuda Ahmet şunları aktarmıştır (Ahmet Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki, Ahmet bu program sayesinde teknoloji kullanma becerinin geliştiğini düşünüyor musun?

Ahmet: Evet.

Araştırmacı: Örnek ver bakalım.

Ahmet: Önceden bilgisayarı çok yavaş kullanıyordum şimdi daha hızlı kullanıyorum.

Ahmet uygulamanın başlangıcında bilgisayarı diğer arkadaşlarına göre daha yavaş kullandığını ve uygulama sonunda başlangıca göre bilgisayarı daha iyi kullanabildiğini aktarmıştır. Emrah yapılan görüşmede fareyi kullanabilme becerisinin geliştiğini söylemiştir. Bu konuda Emrah ile araştırmacı arasında aşağıdaki görüşme gerçekleşmiştir (Emrah Görüşme, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki teknoloji kullanma becerinle ilgili neler düşünüyorsun?

Emrah: Becerim gelişti.

Araştırmacı: Örnek verir misin? Mesela yazı yazmaya örnek verdin. Başka örnek verir misin?

Emrah: Mouse' u artık çok iyi kullanıyorum.

Emrah'ın uygulama sonunda fareyi daha iyi kullanabildiğini ve görüşmenin ön kısmında ise klavyede yazmasının geliştiğine örnek vermiştir. Mehmet ise görüşmede SCRATCH programı sayesinde bilgisayarda oyun yapabildiğini başka bir deyişle programlama yapabildiğini aşağıdaki görüşleriyle aktarmıştır (Öğrenci Görüşmesi, 04.01.2016):

Araştırmacı: Peki Mehmet program sayesinde teknoloji kullanma becerinin geliştiğini düşünüyor musun?

Mehmet: Evet.

Araştırmacı: Nasıl mesela örnek verir misin?

Mehmet: Bilgisayar karşısında kendi oyunumu yapıyorum.

Araştırmacı: Önceden yapabiliyor muydun bunu?

Mehmet: Hayır. O programı hiç bilmiyordum ki.

Araştırmacı: Artık oyun yapabiliyorsun yani?

Mehmet: Evet.

Mehmet program sayesinde kendi bilgisayar oyununu yapabildiğini söylemiştir. Buradan Mehmet programı kullanabildiği ve programlama yapabildiği söylenebilmektedir. Buna göre SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilerin bilgisayar ve fare kullanabilme, klavyede yazabilme, bilgisayarda oyun oluşturabilme becerilerini içeren programlama yapabilme becerileri gelişmiştir. Sözü edilen programlama becerilerinin SCRATCH programı aracılığıyla geliştirildiği görülmektedir.

3.6.5. İşbirlikli öğrenme

Gerek öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere gerek araştırmacının yapmış olduğu gözlemlere göre araştırmacı uygulama süreci boyunca öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin gerçekleştiğini gözlemiştir. Özellikle yazılı yapılan soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde ve uygulamanın son zamanlarında yapılan tüm sesli projelerin yapılması aşamalarında öğrenciler arasında yoğun bir işbirlikli öğrenme ortaya çıkmıştır. Araştırmacının uygulama sürecinde öğrencilerin ikişerli gruplar biçimde çalışmaları ve projelerin yapılması sağlanmıştır. Özellikle yazılı soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak projelerini birlikte yapmaları istenmiştir. Ayrıca sesli oluşturulan projelerin yapılmasındaki tüm aşamalarda öğrenciler ikişerli gruplar biçiminde çalıştırılmıştır. Öğrenciler ilgili projeyi işbirliği yaparak oluşturmuştur. Bu kapsamda öğrenciler sesli olarak metnin animasyon haline getirilmesi projesini ve metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesini işbirliği yaparak tamamlamıştır. Bu projelerin gerçekleştirilmesinde öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme olanakları meydana gelmiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır (AG., 10.12.2015):

Son yapılan Geçerlik Komitesi'nde sesli ve hareketli bir animasyon yapılacağını konuşmuştuk. Bunun üzerine bugün ilk kez sesli animasyon yaptırıldı. İlk olarak hep beraber animasyonu kurguladık. Kurgu şöyleydi: İki karakter sahnenin orta kısmına kadar gelecek ve orda metin hakkında konuşacaklardı. Öğrencilere ikişerli grup olmalarını ve birer karakteri seçip o karaktere ses vermelerini söyledim. Çocuklar birer karakter seçti ve ikişerli grup oldular. Sırasıyla metni karakter ağzından sesli şekilde canlandırdılar. Çocuklar burada metni kısaca anladığı yerleri karakterlere ses vererek anlatmışlardı.

Burada araştırmacı projelerin yapısı gereği öğrencileri gruplara ayırmıştır. Bununla araştırmacı uygulama sonunda öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlamıştır. Bu konuya ilişkin Tarık ile yapılan görüşmede Tarık şunları söylemiştir (Öğrenci Görüşmesi, 04.01.2016):

Araştırmacı: Bu projelerde neler yaptığını anlatır mısın bana?

Tarık: Bu projelerde sesli hikâye, animasyon yaptık.

Araştırmacı: Soru oluşturma projelerinde sadece?

Tarık: Takım olup birbirimize soru soruyorduk.

Tarık soru oluşturma projelerinde takım olduğunu ve birbirlerine soru sorduklarını söylemiştir. Diğer projelerin seslendirilmesinde de takım çalışması devam etmiş ve öğrencilerin tek bir proje üzerinde çalışarak okuduğunu anlama etkinlikleri yaptıkları gözlenmiştir. Bu bulgulara göre SCARTCH programındaki okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmeler gerçekleşmiştir.

3.6.6. Derse katılım

Araştırmacı uygulama sürecinde öğrencilerin yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine katılımının zamanla arttığını gözlemiştir. Özellikle metnin sesli okunması sırasında tüm öğrencilerin okumaya ve metni sesli okumaya karşı istekli oldukları görölmüştür. Öğrencilerin zamanla derse katılımlarında bu denli istekli olmaları araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmacı bu duruma ilişkin günlüğüne şunları yazmıştır (AG., 26.11.2015):

Yapılan etkinliklerde öğrenciler özellikle metni okumak için can atıyorlardı. Metni sesli okudukları sırada çok fazla sayıda sesli okuma hataları yapıyorlardı. Buna rağmen okumak istiyorlardı. Özellikle Ahmet ilk zamanlarda sesli okuma hatası yaptığında “Ufff sıkıldım yaaa” gibi serzenişlerde bulunurken şimdi ise okumaya can atıyordu. Bu nasıl oldu? SCRATCH ile mi oldu acaba? Sadece Ahmet değil Mehmet de çok fazla sayıda sesli okuma hatası yapmasına karşın okumaya can atıyordu. Ne oldu da okuma isteği duyuyorlardı? Buna bakmak gerekli diye düşünüyordum. Hatta sınıf öğretmeni ile bu konuyu konuşmak gerektiğini düşünüyorum.

Araştırmacı uygulamalarda öğrencilerin derslere katılımının artması ve özellikle sesli okumalarda çok fazla istekli olmalarını sınıf öğretmeniyle görüşmüştür. Sınıf öğretmeni yapılan görüşmede şunları aktarmıştır (Öğretmen Görüşmesi, 11.12.2015):

Öğretmen: Örneğin Mehmet. Mehmet da çok fazla olumlu şeyler görüyorum ben.

Araştırmacı: Çok fazla olumlu şeyler derken hocam?

Öğretmen: Mesela daha fazla derslerde isteksiz olan Mehmet, derse katmakta zorlandığım isteksiz olan çocuk şimdi burada yaptıklarını anlatmaya can atıyor. Çok hoşuna gidiyor burada yaptığı şeyler çalışmalar falan. Sanki bir de özgüveni geldi çocuğun.

Araştırmacı: Özgüveni geldi?

Öğretmen: Evet. Çok neşeli, alakasız olsa bile bir şeyler söylemek istiyor.

Araştırmacı: Yani konuşmak istiyor sizinle?

Öğretmen: Evet konuşmak istiyor.

Araştırmacı: Okuma ile ilgili olarak derslerde bir metni okumak istiyor mu?

Öğretmen: Tabi tabi istiyor. Derse katılıyor evet.

Sınıf öğretmeni görüşmede özellikle Mehmet'in derse katılımında ve okuma isteğinde gelişim olduğunu belirtmiştir. Mehmet'in dışındaki öğrencilerin de derse katılımlarında ve özellikle metinlerin sesli okunmasında okuma isteklerinde artış olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara göre SCRATCH programıyla yapılan derslerde öğrencilerin derslere katılımlarının arttırılabileceği söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, birinci kısımda araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. İkinci kısımda araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar alanyazında daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırılmış ve bu sonuçlarla tartışılmıştır. Ayrıca sonuçlar araştırmanın kendi yerel bağlamı kapsamında da ele alınmıştır. Son olarak, üçüncü kısımda ise tartışılan sonuçlara dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaya ve sonraki araştırmalara yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

4.1. Sonuç

Araştırma sonuçları, araştırmada elde edilen bulgularla ilişkili olarak araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın sonunda elde edilen SCRATCH programı ile yapılan okuduğunu anlama etkinlikleri temasının altında öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki mevcut durumu, scratch programında okuduğunu anlama etkinlikleri nasıl yürütülür, scratch programında gerçekleştirilen etkinlikler sürecinde ve sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimler, scratch programında gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar, scratch programında okuduğunu anlama etkinlikleri yapılırken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri, scratch programında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri alt temalarına ilişkin elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

4.1.1. Öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama puanları

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilere ikisi orta güçlük düzeyinde olmak üzere bir hikâye edici ve bir bilgilendirici metin, biri ise zor güçlük düzeyinde olmak üzere bir hikâye edici metin uygulanmıştır. Formlar Yanlış Analizi Envanteri aracılığıyla puanlanmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve yüzdelerinin ne olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilere araştırma başlangıcında bu şekilde toplam üç form uygulanmıştır. Öğrencilerin bu formlardan aldıkları puanlara göre tüm öğrencilerin okuma düzeyinin “endişe düzeyinde” olduğu (okuduğunu anlama yüzdelerinin %50 ve altında olduğu) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların, katılımcı öğrencilerin seçimi için belirlenen, “Öğrenciler okuma düzeyi olarak endişe düzeyinde olmalı” ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğrencilerin mevcut durumuna ilişkin nicel bulgulardan

elde edilen sonuçların dışında nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara da ulaşılmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu gözlemlere ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya seçilen öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür.

4.1.2. SCRATCH programında gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi

Araştırma kapsamında dersin uygulama videolarından, öğrenci bilgisayarlarına ait ekran video kayıtlarından, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden, öğrencilerin hazırlamış olduğu SCRATCH projelerinden ve araştırmacı günlüğünden toplanan verilerin analizleri sonucunda SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin beş aşamada gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin ilk aşamada katılımcı öğrencilere SCRATCH programı öğretilmiş, ikinci aşamada anahtar kavram projesi aracılığıyla öğrencilere okuma öncesi etkinlikleri yaptırılmış, üçüncü aşamada animasyon projesi yaptırılmış, dördüncü aşamada soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yaptırılmış, beşinci ve son aşamada ise hikâye oluşturma projesi öğrencilere yaptırılmıştır. Araştırma sonunda SCRATCH programında bu beş aşamanın gerçekleştirilmesi yoluyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin uygulama sürecindeki okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimler

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama gelişim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından her hafta öğrencilere okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formları uygulanmıştır. Bu formlar dışında araştırmacı katılımcı belirleme formlarını ikinci kez öğrencilere uygulamıştır. Araştırma sonunda ise tüm sınıftaki öğrencilere katılımcı öğrencilerin sınıf içindeki gelişim durumlarının ortaya çıkarılması amacıyla iki adet okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formu daha uygulanmıştır. Uygulanan tüm formlar puanlanarak katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim düzeylerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın asıl uygulama aşamasında öğrencilere altı adet okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formu uygulanmıştır. Bu formlardan alınan puanlara göre katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğrencilerin uygulama sonunda okuma düzeyinin “endişe düzeyinden” kimi formlarda “öğretim düzeyine” kimi formlarda ise “serbest okuma düzeyine” çıktığı belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilere uygulama ortasında katılımcı belirleme formu ikinci kez uygulanmıştır. Bu formlardan orta güçlük düzeyindeki hikâye edici metinde Emrah, Ahmet ve Arda dışındaki beş öğrencinin okuma düzeyinin “endişe düzeyinden” “öğretim düzeyine” çıktığı, orta güçlük düzeyindeki bilgilendirici metinde sadece Emrah ve Ahmet’in okuma düzeyinin “endişe düzeyinden” “öğretim düzeyine” çıktığı, diğer öğrencilerin ise okuma düzeylerinin “endişe düzeyinde” kaldığı, zor güçlük düzeyindeki hikâye edici metinde ise Ahmet ve Buket dışındaki altı öğrencinin okuma düzeyinin “endişe düzeyinden” “öğretim düzeyine” çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda tüm sınıftaki öğrencilere araştırmacı tarafından iki adet okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formu uygulanmıştır. Bu form aracılığıyla katılımcı öğrencilerin sınıf içindeki okuduğunu anlama gelişim düzeyi durumlarının belirlenmesi sağlanmıştır. Uygulama sonunda her ne kadar sınıftaki tüm öğrencilerin okuduğunu anlama puanları artmış olsa da katılımcı öğrencilerin uygulama başlangıcında okuduğunu anlama puanlarının sınıf ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin uygulama başlangıcında başarı sıralamasına göre sınıftaki diğer öğrenciler arasında başarı sıralamalarının son sıralarda olduğu görülmüştür.

Uygulama bittikten sonra katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının üç öğrenci dışında (Ahmet, Arda ve Emrah) diğer beş öğrencinin (Yakup, Buket, Tarık, Mehmet ve Burhan) sınıf ortalaması puanının üstüne çıktığı görülmüştür. Ahmet, Arda ve Emrah kodlu öğrencilerin de okuduğunu anlama puanlarının her ne kadar sınıf ortalamasının altında kaldığı görülmüş olsa da bu üç öğrencinin uygulama başlangıcına göre okuduğunu anlama puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama puanı sıralamasına göre uygulama sonunda üç öğrenci dışında (Ahmet, Arda ve Emrah) diğer beş öğrencinin başarı sıralamasının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta Yakup’un formlardan birinde sınıftaki en yüksek puan alan

öğrenci olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bu öğrencinin tam puan alan tek öğrenci olduğu görülmüştür.

Genel anlamda gerek nicel verilerin gerekse de nitel verilerin analizleri sonucunda katılımcı öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan SCRATCH programıyla yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

4.1.4. SCRATCH programında gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde beş temel sorunla karşılaşıldığı belirlenmiştir. SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde öğrenciden kaynaklı, programdan kaynaklı, teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı, yapılan projelerden kaynaklı ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sürecinde bu sorunların ortaya çıkmasından sonra araştırmacı eylem planları hazırlamıştır. Bu eylem planlarıyla karşılaşılan sorunlar çözülmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde öğrenciden kaynaklı şu sorunlarla karşılaşılmıştır:

- Animasyon projesinden önce seslendirilmiş metnin dinlenmesi aşamasında öğrencilerin metni sadece dinlemeleri başka bir deyişle bu aşamada okuma yapmaması,
- Sesli okuma aşamasında öğrencilerin çok fazla sesli okuma hatası yapması,
- Araştırmacının dersi yürütmesi sırasında öğrencilerin kendi bilgisayarlarıyla meşgul olması, araştırmacıyı izlememesi,
- Klavyede bazı öğrencilerin yazamaması,
- Yan yana oturan öğrencilerden bazılarının anlaşamaması.

Araştırma sürecinde programdan kaynaklı şu sorunlarla karşılaşılmıştır:

- Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlamada yazılan doğru cevabın birebir aynısının yazılmasının istenmesi,
- Koordinatlar gibi karmaşık komutların öğrenciler tarafından öğrenilememesi.

Araştırma sürecinde teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı şu sorunlarla karşılaşmıştır:

- Her gün bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçlerin kurulup-kaldırılması,
- Araştırmacının bilgisayarı ile öğrencilerin bilgisayarlarının bağlantılı olmaması.

Araştırma sürecinde yapılan projelerden kaynaklı şu sorunlarla karşılaşmıştır:

- Aynı projelerin yapılmasından dolayı öğrencilerin zamanla sıkılması,
- Sesli hikâye oluşturma projesinde gürültü yapılması.

Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların olduğu sonucu da araştırmanın ayrı bir sonucudur. Bu bağlamda özellikle yan yana oturan öğrencilerin anlamamasından kaynaklı çıkan tartışmalardan dolayı sınıf yönetiminde sorun yaşanmıştır.

4.1.5. SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öneriler

Yapılan analizler sonucunda SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde beş temel sorunla karşılaşmış ve bu sorunlara uygun çözümler getirilmeye çalışılmıştır. SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde *öğrenciden kaynaklı sorunlar* şu şekilde çözülmeye çalışılmıştır:

- Dinleme esnasında metnin okunmaması sorununu araştırmacı ekranların geçiş süresini uzatarak ve ayrıca diğer günlerdeki etkinliklerde öğrencilere metni sesli ve sessiz okutarak çözmüştür.
- Öğrenciler sesli okuma hataları yaptıkları zaman araştırmacı bu hataları anında düzeltmiştir.
- Öğrencilerin dersi dinlemesini sağlamak amacıyla ekranı 30 saniye kapatma kuralını geliştirmiştir.
- Klavyede yazma konusunda sorun yaşayanlar için araştırmacı ek ders ve ek ödevler vererek klavyede yazma uygulamaları yaptırmıştır.
- Yan yana oturan ve anlamayan öğrenciler için yeniden oturma düzeni belirlenmiştir.

SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde *programdan kaynaklı sorunlar* aşağıda belirtilen yollarla çözülmüştür:

- Soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinde kodlamada yazılan doğru cevabın birebir aynısının yazılmamasıyla ortaya çıkan sorun çözümünde bir öğrencinin çözüm yolu benimsenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler soru oluşturma projesinde sordukları soruların cevaplarını kodlarken yanlış yazılma durumunda dönüt olarak sorunun cevabını da yazmışlardır.
- Koordinatlar gibi karmaşık komutların öğrenciler tarafından öğrenilememesine yönelik sorunun ise farklı projeler ve fazladan program öğretimi dersleri yapılarak çözülmüştür.

SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde *teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorunların çözülmesi* amacıyla aşağıdaki yollara başvurulmuştur:

- Her gün bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçlerin kurulup kaldırılması sorunun fiziksel ortamdan kaynaklanması nedeniyle bu sorun çözülememiştir,
- Öğrenci bilgisayarlarının araştırmacının bilgisayarına bağlantılı olmaması sorunu akran öğretimi işe koşulmasıyla çözülmüştür.

SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde *yapılan projelerden kaynaklı sorunlar* aşağıdaki biçimde çözülmeye çalışılmıştır:

- Aynı projelerin yapılmasından dolayı öğrencilerin zamanla sıkılmasına yönelik yaşanan sorunun çözümü için yazılı projelerden sesli projelere geçilmiştir.
- Sesli hikâye oluşturma projesinin yapılmasında her öğrencinin aynı anda sesli hikâye yapmasından dolayı çok fazla gürültünün çıkması sorunun ise fen laboratuvarında ki büyük sınıf kullanılarak çözülmüştür.

SCRATCH programında okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde yan yana oturan öğrencilerin anlaşamamasından dolayı kargaşanın çıkmasıyla *sınıf yönetiminin* sağlanmasında yaşanan bu soruna araştırmacı öğrencilerin oturma düzenlerini yeniden düzenleyerek çözüm bulmuştur.

4.1.6. SCRATCH programında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri

SCRATCH programında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin uygulamanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Uygulamanın sonunda öğrencilerin özgüven kazandıkları ortaya çıkmıştır.
- Öğrenciler arasında akran öğretimi gerçekleşmiştir.
- SCRATCH programı ile yapılan okuduğunu anlama etkinlikleriyle öğrencilerin dil beceri alanlarının hemen hemen tümünün geliştiği görülmüştür,
- Öğrencilerin uygulama sonunda bilgisayar kullanabilme becerileri gelişim göstermiştir,
- Öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmeler gerçekleşmiştir.
- SCRATCH programı ile yapılan okuduğunu anlama etkinlikleri gerek sınıf öğretmeniyle yapılan derslerde olsun gerekse de araştırmacıyla yapılan derslerde olsun öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
-

4.2. Tartışma

SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin uygulama sonunda okuduğunu anlama becerilerinin gelişim gösterdiği görülmüştür. Gerek öğrencilere haftalık olarak yapılan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarıyla, katılımcı belirleme formlarının ikinci kez uygulanmasıyla gerek sınıftaki tüm öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama gelişim düzeyi belirleme formlarıyla gerekse elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin tümünün okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde genel olarak teknolojinin özelde ise SCRATCH programının kullanılabilceği söylenebilir.

Berktaş-Türkmen (2001) yapmış olduğu çalışmada eğitimde teknoloji kullanımının okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda teknoloji kullanılarak yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doty (1999) yapmış olduğu çalışmada elektronik ortamda hazırlanan hikâye kitaplarıyla basılı materyaldeki hikâye kitaplarında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerini karşılaştırmış ve elektronik ortamda yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Thooft (2011) yapmış olduğu çalışmada sesli kitapların okuduğunu anlamaya olumlu bir etkisinin olduğunu bulmuştur. Brown (2006) ise yapmış olduğu çalışmada, bilgisayar destekli okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarla araştırmada elde edilen sonucun benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını sağlamıştır. Bu kapsamda araştırmacı öğrencilerin okuma etkinliklerinde akran destekli okuma öğretim stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, anlamayı gözleme stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, tekrar okuma stratejisini kullanmalarını istemiştir. Okuma etkinliklerinde bu stratejilerin kullanılması ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olabileceği de söylenebilmektedir. Demirel ve Epçaçan (2012), Temizkan (2008) ve Çakıroğlu ve Ataman (2008) okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğini araştırmışlar ve araştırmaları sonunda okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçlar ile araştırmacının elde etmiş olduğu sonucun örtüştüğü söylenebilmektedir.

Uygulama süreci boyunca araştırmacı SCRATCH programı aracılığıyla öğrencilere birlikte okuma öncesi (anahtar kavramla çalışma, metnin içeriğinin tahmin ettirilmesi gibi), okuma sırası (metnin anlaşılabilir kısımlarının animasyon haline getirilmesi gibi) ve okuma sonrası etkinlikler (soru oluşturma ve sorulara cevap verme, özetleme, hikâye oluşturma gibi) yaptırmıştır. Bunun da yanında uygulama süreci boyunca metinleri tekrar tekrar okuma, sesli ve sessiz okuma, dinleyerek okuma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin tüm hafta boyunca bu tür çeşitli okuma etkinliklerinin yapılması sayesinde de onların okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olabileceği söylenebilmektedir. Fakat burada bu tür etkinliklerin yapılmasına SCRATCH programının uygun olması ve program aracılığıyla öğrencilerin dikkatlerinin çekilmiş olunabileceği de unutulmamalıdır.

Uygulama sürecinde SCRATCH programıyla okuduğunu anlama etkinlikleri beş aşamada yürütülmüştür. Uygulamada ilk olarak SCRATCH programının öğretimi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada anahtar kavram projesiyle okuma öncesi etkinlikleri yapılmıştır. Anahtar kelimelerin anlaşılmasının metnin anlaşılmasını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Akyol, 2007, s. 27). Bu amaçla araştırmacı ilk olarak anahtar kavram projesiyle öğrencilere okuma öncesi etkinlikleri yaptırmıştır. Bu projelerin öğrenciler tarafından yapılmasının okuduğunu anlama etkinliklerine daha fazla yarar sağladığı düşünülmektedir.

Uygulamanın üçüncü aşaması animasyon projesinin yapılması aşamasıdır. Bu aşamada metin öğrencilere program aracılığıyla hem dinletilmiş hem de okutulmuştur.

Burada ayrıca ekranlarda görseller yer almıştır. Buradaki amaç farklı duyu organlarının işe koşulmasıdır. Metnin dinlenmesi ve okutulmasından sonra öğrencilere metinle ilgili animasyon projesi yaptırılmıştır. Burada okuma sırası etkinliklerinin yapılması sağlanmıştır. Okuma sırası etkinliklerinde metnin anlaşılması, zihinde yapılandırılması ve bilginin uygulanması aşamaları gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2014, s. 148). Araştırmacı bu aşamada animasyon projesi yaptırarak öğrencilerin metni anlamasını sağlamaya çalışmıştır. Özellikle bu projede metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi sağlanmıştır. Bu projenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Yıldırım vd., (2010) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin dinledikleri hikâyeye edici metni, okuduklarına göre daha iyi anladıklarını belirlemişlerdir. Bulut da (2013) yapmış olduğu çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırması sonucunda öğrencilere verilen etkin dinleme eğitiminin onların okuduğunu anlama gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu uygulamada araştırmacı animasyon projesinin yapılması aşamasından önce öğrencilere metni dinlemelerini ve okumalarını sağlamıştır. Bu sayede öğrencilere hem işitsel hem de görsel olarak metin verilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucuna bakılarak uygulamada öğrencilere metnin hem dinletilmesi hem de okutulması sağlanarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tutarlı bir uygulama yapıldığı söylenebilir.

Uygulamanın dördüncü aşamasında araştırmacı öğrencilere soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yaptırmıştır. Bu projenin yapılmasından önce araştırmacı öğrencilere metni sırayla sesli okutmuştur. Sesli okuma eğitimlerinde öğrencilerin metinde geçen ve daha önce karşılaşmadıkları veya kendilerine yabancı olan kelimeleri doğru bir biçimde seslendirmeleri sağlanmaktadır. Sesli okuma etkinlikleriyle öğretmen, öğrencilerinin okuma hızını görme ve okuma hızını geliştirebilme fırsatı bulabilmektedir (Karatay, 2014, s. 58; Yılmaz, 2014; Arıcı, 2012, s. 34; Belet, 2008a, s. 75). Ek olarak sesli okuma etkinlikleriyle, öğrencilerin konuşma becerisiyle kendisini başkalarının önünde ifade edebilme becerisinin de geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Karatay, 2014, s. 58).

Araştırmacı alanyazındaki bu gerekçelerden yola çıkarak öğrencilere metni sırayla sesli olarak okutmuştur. Bu sayede uygulamada metnin ikinci kez okunması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları sesli okuma hatalarına da yoğunlaştığı görülmüştür. Zamanla özellikle bazı öğrencilerde sesli okuma hatalarının azaldığı, bu öğrencilerin daha dikkatli okumaya başladıkları gözlenmiştir.

Alanyazında sesli okumanın okuma hızını, bireyin konuşma becerisini ve kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiği belirtilmektedir (Karatay, 2014). Araştırmacı yapmış olduğu gözlem ve görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin konuşma becerisinin gelişim gösterdiği, kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve okuma hızlarını arttırdıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlarla birlikte alanyazında yer alan bilgilerin de örtüştüğü görülmektedir (Karatay, 2014).

Metnin sesli okutulması aşamasından sonra öğrencilere soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yaptırılmıştır. Öğrenciler burada kimi zaman işbirliği yaparak kimi zaman da bireysel olarak metinle ilgili sorular oluşturmuştur. Sonraki aşamada her öğrenci oluşturmuş olduğu soru projelerini birbirleriyle değiştirmiştir. Böylelikle öğrenciler birbirlerinin sorularını cevaplama fırsatı bulmuştur. Bu sayede tüm öğrencilerin soruları ders esnasında sorulmuş ve cevaplanmıştır. Amerika Ulusal Okuma Panelinin (2011) yapmış olduğu bir meta-analiz çalışması sonucunda; okuduğunu anlamayı geliştirmek için en etkili yedi stratejiden birinin soru oluşturma ve oluşturulan sorulara cevap verme stratejisi olduğu belirtilmektedir (Eurydice, 2011, s. 37). Bu gerekçeden yola çıkılarak yapılması planlanan projeler arasında soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinin de yer almasına karar verilmiştir. Araştırma sonunda bu projenin olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Okunan bir metinle ilgili soru sorabilen bir okuyucunun okuduğu metni anladığı düşünülmektedir. Araştırmada uygulama sürecinde her metinde soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesi yaptırılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cavkaytar (2009) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilere soru sorma stratejisinin öğretilmesiyle onların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçla Cavkaytar'ın (2009) elde ettiği sonucun da örtüştüğü görülmektedir.

Ness (2011) yapmış olduğu çalışmasında okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde en fazla kullandıkları stratejiler arasında soru

sorma stratejisinin de yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca Ateş'in (2011) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin en çok soru sorma stratejilerini kullandığı görülürken sordukları soruların ise daha çok kılavuz kitaplarında yer alan sorular olduğu ve bu soruların çoğunlukla da üst düzey sorular olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) yapmış oldukları çalışmalarında PIRLS, PISA ve TIMMS gibi sınavlarda Türkiye'deki öğrencilerin başarısız olmalarının öğrencilerin öğretim yaşantılarında ve kitaplarda yer alan soruların düzeyleriyle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırmada soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinin yapılmasında soru türleri olarak ilk zamanlarda sadece 5N 1K türü basit anlamaya dayalı soru türleri kullanılmıştır. Araştırmanın ilerleyen zamanlarında soru türlerinin 5N 1K ile birlikte derinlemesine anlamaya dayalı soru türlerinden olan metnin özetlenmesi, metnin ana fikrinin belirtilmesi, metnin günlük yaşamla ilişkilendirilerek farklı soruların sorulması gibi soru türleri kullanılmıştır.

Uygulamanın beşinci aşaması hikâye oluşturma aşamasıdır. Bu aşamadan önce metin öğrencilere sessiz olarak okutulmuştur. Sessiz okumada daha az zaman harcanmakta, okuma hızı artmakta ve anlamamanın hızlı oluşması sağlanmaktadır. Bu nedenle sessiz okumanın bireyin yaşamında önemli bir yeri bulunmaktadır (Belet, 2008a, s. 75). Ayrıca sessiz okumada birey sadece metni anlamaya odaklanmaktadır (Karatay, 2014, s. 59).

Alanyazında yer alan bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmacı hikâye oluşturma projesi yaptırmadan önce öğrencilere metni sessiz olarak okutmuştur. Böylelikle metin öğrenciler tarafından üçüncü kez okunmuştur. Sessiz okunma işlemi bittikten sonra araştırmacı öğrencilere hikâye oluşturma projesi yaptırmıştır. Bu proje kapsamında hazırlanan hikâyeler sesli ve yazılı olarak yapılmıştır. Yapılan hikâye oluşturma projelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinlikte sessiz okumanın kullanılmasıyla denli tutarlı bir karar alındığı söylenebilir.

Doty (1999) yapmış olduğu çalışmasında elektronik ortamda hazırlanan hikâye kitaplarıyla basılı materyaldeki hikâye kitaplarında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerini karşılaştırmış ve elektronik ortamda yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Pearman (2008) yapmış olduğu çalışmasında bilgisayar ortamındaki hikâye kitaplarıyla yazılı materyal üzerindeki hikâye kitaplarının okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğini

araştırmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar ortamındaki hikâye kitaplarında yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ciampa da (2012) çevrimiçi elektronik hikâye kitaplarının okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmada, çevrimiçi hikâye kitaplarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Aydemir-İleri, Öztürk ve Horzum (2013) ekrandan yapılan okumalarla basılı materyalden yapılan okumalardaki okuduğunu anlama düzeylerini araştırmış ve araştırma sonunda ekrandan yapılan okumalarda okuduğunu anlamanın daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarıyla araştırmacının bulmuş olduğu sonuçların da örtüştüğü söylenebilir.

Yaman ve Dağtaş (2013) ekrandan okuma ile basılı sayfadan yapılan okumaların okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda ekrandan yapılan okuma ile basılı sayfadan yapılan okumalarda okuduğunu anlamanın etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Ertem ve Özen (2014) yapmış olduğu çalışmada ise ekrandan okuma ile basılı materyalden yapılan okuma arasındaki okuduğunu anlamanın nasıl etkilendiğini araştırmış ve araştırma sonunda basılı materyal ile yapılan okumalarda okuduğunu anlamanın daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baştuğ ve Keskin (2012) yapmış olduğu çalışmada da ekrandan yapılan okumalarla kâğıttan yapılan okuma arasındaki okuduğunu anlamanın nasıl etkilendiğini araştırmış ve araştırma sonunda kâğıttan yapılan okumalarda okuduğunu anlamanın daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarıyla araştırmacının elde etmiş olduğu sonuçların örtüşmediği görülmüştür.

Araştırma sürecinde, öğrenciden, programdan, teknik alt yapı eksikliğinden, yapılan projelerden ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı uygulamada öğrencilerin dinleme etkinliğinin olduğu aşamada okuma yapmadıkları sorunuyla karşılaşmıştır. Araştırmacı bu sorunu ekranların geçiş sürelerinin uzatılmasıyla ve metnin ikinci ve üçüncü kez okutulmasıyla çözmeye çalışmıştır. Bu sorunun ortaya çıkmasıyla ekranların geçiş süresinin ayarlanmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu sorunun ortaya çıkmasıyla metnin sesli ve sessiz okutulması sağlanmıştır. Bu bakımdan uygulama sürecinde yaşanan bu sorun eylem planlarıyla sorun olmaktan çıkarılmış ve daha farklı uygulamaların süreçte yer almasını sağlamıştır. Bu bakımdan bu sorunun ortaya çıkması araştırmanın daha iyi bir biçimde yürütülmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı uygulamada sesli okuma yaptırdığı etkinliklerde daha farklı bir sorun olan sesli okuma hatası sorunuyla karşılaşmıştır. Eylem planlarının uygulanmasıyla var olan sorun çözülmeye çalışılmış olursa da bazı durumlarda uygulanan eylem planlarının daha farklı sorunları ortaya çıkardığı görülmüştür. Her ne kadar sesli okuma hataları araştırmanın alt amaçlarıyla doğrudan ilgili olmamış olsa da araştırmacı bu sorunun da çözümlerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları üzerine yoğunlaşmış ve hata yaptıklarında hemen düzeltmeleri sağlanmıştır. Sesli okuma hatalarının zamanla azaldığı ve öğrencilerin okumasının hızlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı derslerin anlatılması sırasında öğrencilerin dersi dinlemedikleri, kendi bilgisayarlarıyla uğraştıkları sorunuyla karşılaşmıştır. Bu sorunun çözümünde ise 30 saniye kuralı geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Uygulama başlangıcında özellikle üç öğrencinin klavyede yazma konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin sorunları için ek dersler yapılmıştır. Bunun da yanında öğrencilere fazladan etkinlikler yaptırılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin evde klavyede yazma uygulama yapmaları sağlanmıştır.

Araştırmacı uygulama sürecinde özellikle yan yana oturup da anlaşılamayan öğrencilerin zamanla dersi durdurma aşamasına getirdikleri sorunuyla karşılaşmıştır. Araştırmacı bu sorunun çözümünü için öğrencilerin yerlerini değiştirerek çözmeye çalışmıştır. Araştırmacı öğrencilerin oturma düzenini SCRATCH programını bir iyi bilen bir daha az bilen öğrencileri yan yana oturarak ayarlamıştır. Oturma düzeninin bu biçimde ayarlanmasıyla öğrenciler arasında anlaşamama sorunu azalmış ve bunun yanı sıra akran öğretimi ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmaya olumlu bir katkı sağlamıştır.

Araştırmada teknik alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorun olarak uygulama sınıfında internet ağ sisteminin olmaması sorunuyla karşılaşmıştır. Uygulama sınıfında internet ağının olması durumunda araştırmacının ve öğrencilerin bilgisayarlarının bağlanabileceği düşünülmüştür. Ayrıca internetin olmasıyla öğrencilerle birlikte SCRATCH programının internet sitesindeki projelere de ulaşılacağı ön görülmüştür. Ayrıca uygulama yapılan sınıfın sadece araştırmacı tarafından kullanılmamasından dolayı araştırmacı her gün bilgisayarları ve diğer araç-gereçleri kurup kaldırma uğraşıyla karşı karşıya kalmıştır.

Araştırma sonunda öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin uygulama sayesinde özgüven kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin programda oyun oluşturmalarından dolayı özgüven kazandıkları düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin oyun oluşturarak kendilerine güvenmeye başladıklarını söyledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin kendilerine güvenmeye başlamasıyla okudukları metne yönelik tutumlarının da değiştiği gözlenmiştir. Bu durumun kendinden emin bir okumanın yapılmasını sağladığı görülmüştür. Bu sayede öğrencilerin okumaya olan tutumları olumlu yönde değişmiş ve okuduğunu anlamalarının arttığı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde SCRATCH programında metinle yapılan projelerde akran öğretimi ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin metinle ilgili yapmış oldukları tüm projelerde birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler gerek projelerde zorlandıkları yerlerin kodlamalarının yapılmasında gerekse okuma etkinliklerinde ve metnin anlaşılmasında birbirlerine yardımcı olmuştur. Uygulama sürecinde de öğrencilerin akran destekli okuma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Uygulama sonunda akran destekli okuma öğretimleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği görülmüştür.

Stahl ve Heubach (2005) akran destekli eşli okumaların etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda akran destekli eşli okumaların; öğrencileri okumaya motive ettiği, okuma tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği, okuma becerilerinin geliştirilebildiği sonucuna ulaşmıştır. Yawn (2008) yapmış olduğu çalışmada akran destekli okuma çalışmalarının okuma tutumu üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırması sonucunda akran destekli okuma çalışmalarının öğrencilerin okumaya olan tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Fuchs ve Fuchs (2005) yapmış oldukları çalışmalarında akran öğretim stratejilerinin öğrencilerin kelime tanıma, akıcılık ve okuduğunu anlama üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler üzerinde akran öğretim stratejilerinin gözle görülür bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Araştırmalar sonucunda elde edilen sonuçlarla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmüştür.

Araştırmada toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise SCRATCH programı aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin sonunda öğrencilerin dil beceri alanları olan konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu beceri alanlarının gelişim gösterdiğiidir. Katılımcı öğrenciler ve sınıf öğretmeni yapılan görüşmelerde araştırmacıya özellikle konuşma becerilerinin, okumalarının, klavyede yazı yazmalarının geliştiğini aktarmışlardır. Bu nitel verilere göre öğrencilerin bu dil beceri alanlarında gelişme olduğu söylenebilmektedir. Bu gelişimlerin SCRATCH programında yapılan çeşitli projeler sayesinde olduğu düşünülmektedir.

Uygulamada soru oluşturma ve sorulara cevap verme projesinden önce öğrencilere sırayla metin sesli olarak okutulmuştur. Sesli okumanın konuşma becerisinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmektedir (Karatay, 2014, s. 58). Araştırma sonunda öğrencilerin konuşma becerilerinde gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla Karatay'ın (2014, s. 58) belirtmiş olduğu bilgilerin örtüştüğu görülmüştür. Ayrıca yapılan sesli okumaların öğrencilerin okuma hızlarını artırdığı bir başka deyişle okumalarının geliştirilebildiği söylenmektedir (Karatay, 2014, s. 58; Yılmaz, 2014, s. 87; Arıcı, 2012, s. 34; Belet, 2008a, s. 75). Araştırma sonunda elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin okuma hızlarının arttığı, okumalarının geliştiği sonucudur. Elde edilen bu sonuçlarla Karatay'ın (2014, s. 58), Yılmaz'ın (2014, s. 87), Arıcı'nın (2012, s. 34), Belet'in (2008a, s. 75) belirtmiş oldukları bilgilerin örtüştüğu görülmüştür.

Uygulama sonunda elde edilen nitel veriler ışığında öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde gelişim olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilmektedir. Avgerinou ve Ericson (1997'den aktaran Belet, 2008b, s. 137) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasıyla geleneksel yollarla öğrenme güçlüğu yaşayan (okuma güçlüğu, başarı sorunu, okuduğunu anlama sorunu, kendini ifade etme sorunu veya geç öğrenme vb.) öğrencilerin eğitim amaçlarına ulaşmalarının kolaylaştırılabileceğini söylemektedirler. Başka bir deyişle geleneksel yollarla öğretim sürecinde yer alıp okuma güçlüğu çeken, okuduğunu anlamayan veya kendini ifade edemeyen öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesiyle bu sorunlar azaltılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme güçlüğu yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu amaçla araştırmacı öğrencilere verdiği metinlerde sıklıkla görsellerden faydalanmıştır. Özellikle araştırmacı öğrencilere hikâye oluşturma projesinde kullandıkları ekranları hazır olarak karışık şekilde vermiştir. Öğrencilerden bu ekranları sıraya koyarak hikâyelerini oluşturmalarını istemiştir. Bu sayede öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ek olarak araştırmacı animasyon ve soru oluşturma ve sorulara cevap verme projelerinin oluşturulmasında öğrencilerden görsel kullanmalarını istemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de uygulama sürecinde öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesidir. Öğrenciler arasında özellikle metinle ilgili projelerin yapılmasında işbirliğine dayalı okuma stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde

işbirlikli öğrenmenin de katkısının olduğu söylenebilir. Güngör ve Ün-Açıkgöz (2005) yapmış oldukları çalışmalarında işbirlikli öğrenmeyle geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmış ve araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçla araştırmacının elde etmiş olduğu sonucun da örtüştüğü görülmüştür.

4.3. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacı tarafından getirilen öneriler yer almaktadır. Bu öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler” başlıkları altında ele alınmıştır.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya yönelik şu tür öneriler getirilebilir:

1. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla SCRATCH programı ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin işlenmesinde öğretmenler tarafından kullanılabilir. Özellikle okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde bu program etkili olabilir. Bunun için öncelikle öğrencilerin SCRATCH programını tanımaları ve bu programın araçlarını etkili bir biçimde kullanabilecek düzeye getirilmeleri önerilir.
2. İlkokul Türkçe dersinin işlenmesinde sadece metinlerin öğrencilere verilmesi aşamasında da SCRATCH programından yararlanılabilir. Bu sayede öğrencilere metin hem dinletilebilir hem de okutulabilir.
3. SCRATCH programıyla özellikle soru oluşturma ve sorulara cevap verme okuduğunu anlama etkinliklerinde öğretmenler tarafından kullanılabilir.
4. Uygulama kapsamında öğrencilere yaptırılan projeler ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde tek tek kullanılabileceği gibi tüm projeler bir arada da kullanılabilir.
5. SCRATCH programı öğrencilerin dil beceri alanlarının geliştirilmesi etkinliklerinin tümünde kullanılabilir.
6. SCRATCH programı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

7. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının düzeltilmesinde, okuma hızlarının artırılmasında, okumaya olan tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinde, okumaya cesaretlendirilmesinde, öğrencilere özgüven kazandırılmasında, akran destekli okuma etkinliklerinde, işbirlikli öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerin ve teknolojiyi kullanabilme becerilerinin geliştirilmesinde SCRATCH programından yararlanılabilir.
8. SCRATCH programının ilkökul Türkçe dersinde nasıl kullanıldığını göstermek amacıyla gerçekleştirilen araştırma süreci ve bulguları sınıf ve Türkçe dersi öğretmenleri ile paylaşılabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Türkçe dersinde SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulama farklı düzeydeki (ikinci veya üçüncü) sınıflarla yapılabilir.
2. İlkokulda verilen Türkçe dersi dışındaki derslerin işlenmesinde SCRATCH programının etkililiği araştırılabilir.
3. SCRATCH programıyla okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceği farklı araştırma yöntem ve desenleriyle araştırılabilir.
4. SCRATCH programıyla yapılan bu uygulamada sadece okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Uygulama sürecinde diğer dil beceri alanlarının geliştiğine yönelik nitel bulgulara da ulaşılmıştır. Diğer dil beceri alanlarının sadece birine yoğunlaşarak SCRATCH programının etkililiğinin daha ayrıntılı araştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
5. SCRATCH programının sınıf öğretmenlerinin derslerde kullanılmasını sağlayarak programın nasıl kullanıldığına yönelik bir araştırma yapılabilir.
6. SCRATCH programının sesli okuma ve sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aksan, D. (1971). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi (Ana Çizgileriyle)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Aksan, D. (1991). *Dil, anlam, sözcük: Anlambilim ve sözcükbilim konuları*. S. Büker ve N. Baraz (Editörler). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Akyol, H. (2006a). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006b). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi: Yeni programa uygun (5.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 24). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Albano, T. A. (1991). *The effect of interest on reading comprehension and written discourse*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: University of Hofstra.
- Alverman, D. E. ve Phelps, S. F. (2005). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms (4. Baskı)*. ABD: Pearson Yayınları.
- Amy, J. D. (2006). *Social development and reading comprehension: A study of development, diversity, comprehension, and conflict*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Cambridge: University of Harvard.

- Anderman, E. M. and Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-309.
- Andrews, R. (2003). Where Next in Research on ICT and Literacies? *English in Education*, 37 (3), 28-41.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Anmarkrud, Ø. ve Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 252-256.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir? *İlköğretim Online*, 11 (2), 319-331.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe’de okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Atik-Çatak, A. ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 107-124.
- Atkins, J. G. (2013). *The effect of explicit teaching of comprehension strategies on reading comprehension in elementary school*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Columbia: University of Columbia.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6 (4), 535-550.
- Aydemir-İleri, Z., Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2263-2276.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi: Yeni Türkçe programına göre hazırlanmış uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Babbitt-Bray and Barron, S. (2004). Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9 (3-4), 107-128.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Baş, Ö. ve Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 230-243.
- Başaran, M. (2013a). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3 (2), 108-121.
- Başaran, M. (2013b). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2277-2290.
- Başaran, M. (2013c). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
- Başaran, M. ve Ayol, 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*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Belet, Ş. D. (2008a). Okuma öğrenme alanı. H. Pilancı (Editör), *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 67-89). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Belet, Ş. D. (2008b). Görsel okuma görsel sunu öğrenme alanı. H. Pilancı (Editör), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Berebitsky, D. P. (2010). *Teacher's academic press and student achievement in reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan: University of Michigan.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4. Baskı) [Elektronik Versiyon]. Boston: Allyn & Bacon Yayınları.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev: H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berktaş-Türkmen, D. (2001). *Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 49-62.
- Bircan, İ., ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 393-410.
- Bird, M. I. (1980). *Reading comprehension strategies: A direct teaching approach*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Canada: University of Toronto.
- Blachowicz, C. and Ogle, D. (2008). *Reading comprehension: Strategies for independent learners* (2.Baskı). New York: The Guilford Yayınları.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5.Baskı). Boston: Pearson Yayınları.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 147-160.

- Brabham, E. G. (1996). *Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of primary students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: University of Florida State.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bray, B. G. ve Barron, S. (2004). Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9 (3-4), 107-128.
- Brown, T. (2006). *Comprehending reading comprehension, comprehending reading comprehension a computer-assisted instructional aide*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. California: University of California State.
- Bryan, A. (2011). *Elementary reading fluency and comprehension: Do laptops make a difference?* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: University of Virginia.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ciampa, K. (2012). ICANREAD: The effects of an online reading program on grade 1 students' engagement and comprehension strategy use. *Journal of Research on Technology in Education*, 45 (1), 27-59.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company Yayınları.
- Chambers, S. A. (1989). *A qualitative study of selected fourth-grade teachers' knowledge and beliefs about reading comprehension, reading comprehension in instruction and the use of basal readers to develop comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kent: University of Kent State.

- Chiu, M. M. and Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20, 579-592.
- Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *In The Educational Forum*, 76 (4), 412-417.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 49). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. Baskıdan Çeviri). (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Currie, L. A. (1998). *A metacognitive approach to teaching reading comprehension in the primary school classroom*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. United Kingdom: University of Strathclyde.
- Çağiltay, N. E. ve Fal, M. (2014). *SCRATCH ile programlamayı öğreniyorum*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. (2010). Sözlü anlatım. T. Temur ve A. Çakıroğlu (Yazarlar), *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım* içinde (s. 164). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çakmak, G. ve Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies Dergisi*, 1, (3), 1-26.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim Konferansı*'nda sunulan bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 110-129.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.
- Deborah-Lou, T. (1990). *Rereading and its effects on reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: University of Arizona.
- Demir, N. (2011). Dil kültürü. Ş. D. Belet (Editör), *Türkçe Sözlü Anlatım* içinde (s. 3). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi: Yeni programa uygun geliştirilmiş* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dodge, A. M. (2013). *Relationship among reading self-efficacy, reading anxiety, internalizing problem behaviors, and reading comprehension performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan: University of Michigan State.

- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Doty, D. E. (1999). *CD-Rom storybooks and reading comprehension of young readers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Indiana: University of Ball State.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 389-406.
- Duke, N. K. and Pearson, D. P. (2001). Reading comprehension: Strategies that work https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/grades_1_2.pdf adresi. (Erişim Tarihi: 07.07.2015).
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), 1-11.
- Eğitim İzleme Raporu (2012) . *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG-EIR_2012-egitim-izleme-raporu-2012-%2812.09.2013%29_1.pdf adresi. (Erişim tarihi: 16.11.14).
- Egmon, B. (2008). *The effect of fluency on reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Houston: University of Houston.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuduğunu anlama ve teknoloji. İ. S. Ertem (Editör), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 54). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ertem, İ. S. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Eurydice (2011). Avrupa'da okuma öğretimi bağlam, politika ve uygulamalar raporu. Brüksel: Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresi. (Erişim Tar:20.10.2014).
- Ferrance, E. (2000). *Action Research, Themes in Education* [Elektronik Versiyon]. ABD: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. http://www.brown.edu/academics/educationalliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf adresi. (Erişim Tar: 02.12.2014).

- Fuchs, D. and Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 34-44.
- Fuchs, D., Fuchs, L. Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., Yang, N., McMaster, K. N., Prentice, K., Kazdan, S. and Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22, 15-21.
- Gaultney, J. F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental child psychology*, 59, 142-163.
- Genç, Z. ve Karakuş, S. (2011). Tasarımla öğrenme: Eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında SCRATCH kullanımı. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Gibson J. L., Cartledge, G. and Keyes, S. E. (2011). A preliminary investigation of supplemental computer-assisted reading instruction on the oral reading fluency and comprehension of first-grade African American Urban students. *Journal of Behavioral Education*, 20 (4), 260-282.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Baskı). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık [Orijinal baskı 2011].
- Green, S. B., Salkind, N. J. ve Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data* (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Greenlee-Moore, M. E. ve Smith, L. L. (1996). Interactive computer software: The effects on young children's reading achievement. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 17 (1), 43-64.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. and Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 282-313.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. and Alao, S. (1996). *Does concept-oriented reading instruction increase motivation, strategies, and conceptual learning?* ABD: National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland. Reading Research Report No. 66.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Yayınları.
- Güldenoğlu, İ. B., Kargin, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2807-2828.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). Uygulamalı okuma-yazma öğretimi: Öğretim teknikleri, beyin teknolojisi, uygulama örnekleri. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güngör, A. ve Ün-Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 355-378.
- Gürgeç İ. (2008). Konuşma öğrenme alanı. H. Pilancı (Editör), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 93). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Hebert, M., Simpson, A. ve Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26 (1), 111-138.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson Education Yayınları.
- Hibbard, M. K. ve Wagner, E. A. (2003). *Assessing and teaching: Reading comprehension and pre-writing*. New York: Eye On Educaiton Yayınları.
- Hollingsworth, A., Sherman, J. and Zaugra, C. (2007). *Increasing reading comprehension in first and second graders through cooperative learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Chicago: Saint Xavier Üniversitesi.
- Infanta, M. D. (2001). *Social background and reading disabilities: Variability decoding, reading comprehension, and listening comprehension skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Columbia: University of Missouri.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T. ve Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Thousand Oaks, California: Sage Yayınları.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karabak, D. ve Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 165-166.
- Karabay, A. ve Kuşdemir-Kayıran, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (38), 110-117.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 42). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.

- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kelly, L. C. (1984). *Reading comprehension enhancement: a metacognitive generative strategies approach*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Los Angeles: University of California.
- Kerr, M. A. and Symons, S. E. (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19, 1–19.
- Kershaw, S. (2012). *Exploring the impact of text structures on reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: University of Florida State.
- Keskin, K. H. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Klingner, K. J., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: The Guilford Yayınları.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (8), 373-393.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (1), 28-37.
- Korkmaz, S. (2015). *Evet/hayır, ebel ve işaretleme standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Kuhn, M. (2004). Helping students become aerate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58 (4), 338-344.
- Kurtdede-Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 16-29.
- Kuşdemir-Kayıran, B.(2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32 (4), 366-382.
- Law, Y. K. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Honk Kong Chinese children to read an enhancing reading comprehension. *Teaching and Education*, 27, 73-84.
- Lin, C. P., Chen, W., Yang, S. J., Xie, W. and Lin, C. C. (2014). Exploring students' learning effectiveness and attitude in Group Scribbles-supported collaborative reading activities: a study in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (1), 68-81.
- Logan, S., Medford, E. and Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21 (1), 124-128.
- Lubliner, S. (2001). *The effects of cognitive strategy instruction on students' reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: University of San Francisco.
- MacMartin, M. I. (1993). *Factors affecting reading comprehension in primary pupils*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. United Kingdom: University of Open.
- Maddox, C. G. (2013). *The impact of eTextbook audio readings and digital projects on the reading comprehension of elementary students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: University of United States.
- Majors, S. M. (2006). *Reported use of imagery strategy in reading comprehension instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oklahoma: University of Oklahoma State.

- Makitalo Siegl, K., Zottmann, J., Kaplan, F. and Fischer, F. (Eds) (2010). *Classroom of the future. Orchestrating collaborative spaces*. Boston: Sense Yayınları.
- Martinovic, D. (2013). *Focusing on vocabulary instruction: will it advance reading comprehension?*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. New Jersey: University of Caldwell.
- May F. B. ve Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication* (6. Baskı). USA: Prentice Hall Yayınları.
- Matthew, K. I. (1996). The promise and potential of CD-ROM books. *Technology And Teacher Education Annual*, 116-119.
http://www.editlib.org/p/46750/proceeding_46750.pdf adresi. (Erişim Tarihi: 17.04.2016).
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2. Baskı). London and New York: Routledge Taylor&Francis Group Yayınları.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories interventions, and technologies*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (İkinci Baskıdan Çeviri). (Çev: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresi. (Erişim Tarihi: 20.10.14).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programı*. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresi. (Erişim Tarihi: 25.05.2016).
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2.Baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall Yayınları.

- Mokhtari, K. ve Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Literacy Research and Instruction*, 46 (1), 73-94.
- Morton, M. L. (2005). Practicing praxis: mentoring teachers in a low-income school through collaborative action research and transformative pedagogy [Elektronik Versiyon]. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (1), 53-72. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260500040278> adresi. (Erişim Tarihi: 02.12.2014).
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (1), 98-117.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research [Elektronik Versiyon]. R. Richardson (Editor). *Theory and Practice of Action Research*. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresi. (Erişim Tarihi: 02.12.2014).
- Ocak, G. (1997). *Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkökul birinci devre öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s. 2). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- O'Reilly, T. and McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 161-196.
- Ortlieb, E., Sargent, S. and Moreland, M. (2014). Evaluating the efficacy of using a digital reading environment to improve reading comprehension within a reading clinic. *Reading Psychology*, 35 (5), 397-421.
- Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I* (Genişletilmiş 5. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma sanatı: Nasıl okumalı neler okumalı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1 – 5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı) [Elektronik Versiyon]. USA: Sage Yayınları.
- Pearman, J. C. (2008). Independent reading of CD-ROM storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61 (8), 594–602.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *NCB University Press*, 9 (5).
- Sakaryalı, S. F. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Sani, B., Wan Chik, M. N., Awg Nick, Y. and Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 32-39.
- Saracaloğlu, A. S., Dedeşali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.

- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sarasti, I. A. (2007). *The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade students' reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: University of North Texas.
- Scratch About (2014). <http://scratch.mit.edu/about/> adresi. (Erişim Tarihi: 15.10.2014).
- Scratch Ders Videoları (2014). Scratch Dersleri Bölüm 1 Ders 1 videosu. <http://www.webdeogren.com/video.asp?videoID=3968> adresi. (Erişim Tarihi: 03.12.2014).
- Scratch Statistics (2014). <http://scratch.mit.edu/statistics/> adresi. (Erişim Tarihi: 15.10.2014).
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). Sözlü Anlatım (Konuşma). Ş. D. Belet (Editör), *Türkçe Sözlü Anlatım* içinde (s. 19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem Araştırması)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. S. A. Stahl ve D. A. Hayes (Eds), *Instructional models in reading* içinde (s. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Yayınları.
- Stahl, S. A. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37 (1), 25-60.
- Stevens, B. (2014). *E-Reading comprehension versus conventional reading comprehension of junior high students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: University of Northcentral.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4. Baskı). California: Sage Yayınları.
- Susar-Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7 (3), 2353-2366.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencileri'nin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 155-172.

- Şahin, A. (2013). The effect of text types on reading comprehension. *Mevlana International Journal of Education* (MIJE), 3 (2), 57-67.
- Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. İstanbul: Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER). <http://www.tusiad.org/bilgi-merkezi/raporlar/pisa-2012-degerlendirmesi--turkiye-icin-veriye-dayali-egitim-reformu-onerileri-politika-dokumani/> adresi. (Erişim tarihi: 16.11.14).
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13 (13), 169-180.
- Temur, T. (2010). Yazılı anlatım. T. Temur ve A. Çakıroğlu (Yazarlar), *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım* içinde (s. 4). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Thooft, N. A. (2011). *The effect of audio books on reading comprehension and motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Minneapolis: University of Minnesota.
- Tomal, D. R. (2010). *Action Research for Educators* (2. Baskı) [Elektronik Versiyon]. New York: Rowman & Littlefield Yayınları.
- Tong, X. (2012). *Syntax in reading comprehension and writing composition in chinese children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Topping, K. J., and Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24 (5), 595-621.
- Tuncel, B. (1992). *Okuma-anlama başarısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (2015). Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.558297a6c72e36.86811340 adresi. (Erişim Tarihi: 18.06.2015).


- Ulu, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesine ve giderilmesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 197-208.
- Vacca, R. T. ve Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (25. Baskı). ABD: Pearson Yayınları.
- Vander-Does, S. L. (2012). *Describing comprehension: teachers' observations of students' reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Rhode Island: University of Rhode Island.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28 (4), 409-426.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (2. Baskı). (Çev: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Walker, B. J., Mokhtari ve Sargent, S. (2006). Reading fluency: More than fast and accurate reading. T. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems (Eds), *Fluency instruction: Research-based best practices* içinde (s. 86-106). New York: The Guilford Yayınları.
- Walker, C. M., Zhang, B. and Surber, J. (2008). Using a multidimensional differential item functioning framework to determine if reading ability affects student performance in mathematics. *Applied Measurement in Education*, 21 (2), 162-181.

- Wallace-Gillet, J., Temple, C. ve Crawford, A. N. (2004). *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (6. Baskı). New York: Person Yayınları.
- Wigfield, A. and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89 (3), 420-432.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 465-482.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 64-79.
- Yawn, C. D. (2008). Effects of peer-mediated direct instruction and repeated reading on the reading skills of incarcerated juveniles with disabilities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Ohio State University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1855-1891.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. C. Yıldız (Ed.). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (4. Baskı). C. Yıldız (Ed.). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim okullarındaki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.


- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Editör), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 87). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Yiğit, F. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin anlam bilgisindeki başarı durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi: Rize örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 165-175.
- Yorulmaz, M. (2008). İnternet kafelerin daha faydalı kullanılabilmesi için bir öneri: SCRATCH. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı 'nda sunulan bildiri. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Zelzele, B. (2014). Zayıf okuyucuların okuma becerisinin geliştirilmesi ve okuma güçlüklerinde teknoloji kullanımı. İ. S. Ertem (Editör), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 128). Ankara: Nobel Yayınları.

EKLER

EK-1. Eskişehir İl Milli Eğitim İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/3958105
Konu : Araştırma Projesi

13/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 07/04/2015 tarih ve 2904 sayılı yazısı.


İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Erdal PAPTĞA'nın "Scratch Yazılım Programı Aracılığıyla Okuduğunu Anlama Becelerinin Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerimize arz ederim.

Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
13/04/2015

Nezmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü



Büvelkdere Mah. Atatürk Bld. No:2471 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: tmatelij26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L. TOKAT
Tel: (0 222) 239 92 00/213-425
Faks: (0 222) 939 30 39

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Erdal PAPTĞA
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tepebaşı ve Odunpazarı İlçelerindeki İlkokullar
Araştırmanın Konusu	Scratch Yazılım Programı Aracılığıyla Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	<i>Araştırmacı:</i> Gözlem Notu, Araştırmacı Günlüğü, Kamera Kayıtları. <i>Öğrenciler:</i> Yanlış Analizi Envanteri, Katılımcı Belirleme Formu, Okuduğunu Anlama Gelişim Belirleme Formu, Öğrenci Günlüğü, Kamera Kayıtları, Öğrenci Görüşme Formu, Scratch Programı Projeleri. <i>Öğretmenler:</i> Öğretmen Görüşme Formu.
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gereçesi: ...

KOMİSYON

04/2015

Komisyon Başkanı

Baş HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

B. Sema KUTLU

Öğretmen

GÖRGÜ KURALLARI

Bireyler bir araya gelerek toplumları oluşturmaktadır. Toplumların oluşması ve gelişmesi için de bireylerin uyması gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallar yazılı olabileceği gibi yazıya dökülmediği halde toplumsal ilişkileri düzenleyen kurallar da olabilir. Yazıya dökülmeyen kurallar görgü kurallarıdır. Toplumun oluşabilmesi için görgü kurallarının yeri ve önemi büyüktür.

Görgü kuralları yasalar gibi yazılı değildir. Ama bu kurallar toplumda her bireyin uyması gereken kurallardır. Bu kurallara uymak mecbur değildir ama bu kurallara uyulmadığı takdirde birey toplum tarafından dışlanabilmektedir.

Görgü kuralları toplumda yaşamı kolaylaştırmaktadır ve bireyler arası ilişkileri düzenleme görevi görmektedir. Bu kuralları öğrenmek ise zordur. Bu kuralları öğrenirken bireyin akli karışabilir. Çünkü bu kurallar her toplumda mutlaka vardır, ama her toplumda aynı değildir. Örneğin bir toplumda görgü kurallarına uyan davranışlar başka bir toplumda görgü kurallarına uymayabilir. Ayrıca bu kuralları öğreten bir yer de yoktur. Bu kurallar toplumda yeri ve zamanı geldikçe birey tarafından öğrenilmektedir.

Görgü kurallarına uyan bireyler toplumda terbiyeli, nazik, kibar, saygılı gibi kavramlarla nitelendirilir. Görgü kurallarına uymayan bireyler ise terbiyesiz, kaba, saygısız, düşüncesiz olarak nitelendirilir.

Görgü kurallarına geçmişten günümüze kadar tüm toplumlarda dikkat edilmiştir. Her kültürde, her millette, her toplumda mutlaka uyulması gereken görgü kuralları vardır. Görgü kuralları ile ilgili ünlü kişiler şunları söylemiştir:

“Ne kadar yaşadığımız değil nasıl yaşadığımız önemlidir” (Bailey)

“Nezaket, fikir ve ahlak kültürünün bir simgesidir” (Voltaire)

“Bir insanın karakterini anlamak istiyorsanız, onun okuduğu veya güldüğü şeylere dikkat edin” (John K. Bangs)

“Ölçü her şeyde gereklidir, nezakette ise kaçınılmaz” (Cenap Şehabettin)

Peki, toplum için bu kadar önemli olan görgü kuralları nelerdir? Bizim toplumumuzda geçerli görgü kuralları nelerdir?

EK-2. Devam

Bizim toplumumuzda geçerli görgü kuralları; hoşgörülü olmak, eleştiriye açık olmak, yaşına uygun davranmak, giyime önem vermek, yeri ve zamanına göre giyinmek, çevredeki insanları rahatsız etmemek, gerektiği zamanlarda özür dilemek, insanların özel hayatına müdahale etmemek, verilen sözü tutmak, çevreyi rahatsız edecek şekilde konuşmamak, gülmek ve el kol hareketleri yapmamaktır. Ayrıca bu görgü kuralları yerine göre değişmektedir. Örneğin okulda, işte, evde, hastanede, bankada, toplantıda, yemek yeme esnasında, toplu taşıma araçlarında, topluma açık alanlarda uymamız gereken görgü kuralları vardır. Görgü kurallarına uymamız gereken yerleri bu şekilde çoğaltabiliriz.

Kıyası yaşamın her anında, her yerinde ve tüm toplumlarda uymamız gereken görgü kuralları vardır. Önemli olan kısa sürede bu kuralları öğrenmek, topluma ayak uydurmak ve o toplumda dışlanmadan yaşayabilmektir.

Adınız: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**
2. Yazıya dökülmediği halde insanların uyması gereken ve toplumsal ilişkileri düzenleyen kurallara **ne ad** verilir?
3. Görgü kurallarına **niçin** uyulmalıdır?
4. Görgü kurallarına uyan ve uymayan bireyler toplum tarafından **nasıl** nitelendirilmektedir?
5. Bizim toplumumuzda geçerli olan görgü kuralları **nelerdir?**
6. “Ölçü her şeyde gereklidir, nezakette ise kaçınılmaz” sözünü kim söylemiştir?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni **özetleviniz?**
8. Okuduğunuz metnin **ana fikri nedir?**
9. Eğer görgü kuralları olmasaydı yaşamınız nasıl olurdu? Evde, okulda, alışverişte, parkta, sokakta **nasıl sorunlarla karşılaştınız?**

EK-2. Devam

10. Okulda, işte, evde, hastanede, bankada, toplantıda, yemek yeme esnasında, toplu taşıma araçlarında, topluma açık alanlarda uymamız gereken görgü kurallarına **birer örnek** verebilir misiniz?

BİRİKEN PARA

Melih ve Goncagül küçük bir kasabada yaşayan iki kardeşti. Tek katlı küçük bir evde anne ve babalarıyla birlikte yaşıyorlardı. Anneleri ev hanımıydı. Babaları Ahmet Bey ise kendisine ait bir manavda çalışıyordu. Melih altıncı sınıfa, Goncagül ise ikinci sınıfa gidiyordu.

Melih ve Goncagül her hafta babalarından bir miktar harçlık alırlardı. İki kardeş bu harçlıklarla okulda istediklerini alırlardı. Melih, babasının verdiği bu harçlığın tamamını harcamaz, harçlığının bir miktarını kumbarasında biriktirirdi. Goncagül ise babasının vermiş olduğu harçlığın tamamını harcardı. Çoğu zaman haftanın ilk günü tüm harçlığını bitirir, diğer günler ise harçlıksız kalırdı. Abisi Melihin, Goncagül'ü defalarca uyarmasına rağmen Goncagül abisini hiç dinlemezdi. Goncagül harçlığı bittiğinde ise abisinden isterdi. Melih elinden geldiğince harçlığını kardeşi Goncagül ile paylaşırdı. Goncagül, abisinin verdiği parayı da harcadığında Melih bir daha ona para vermezdi. Hatta Goncagül bir gün abisine “Niçin paranı biriktiriyorsun ki? Harcamadıktan sonra neye yarar?” diye sormuştu. Melih ise kardeşine “Para biriktirmek her zaman iyidir. İnsanın tutumlu olması gerekir. Hem bak ben biriktiriyorum. Sonra da kendim için harcıyorum. Sana da tavsiye ediyorum” diyerek kardeşine öğüt vermişti. Fakat Goncagül abisini dinlememiş ve harçlığının tamamını bitirmeye devam etmişti.

Aradan çok zaman geçmişti. Melih parasının bir kısmını biriktirmeye, Goncagül ise tüm harçlığını bitirmeye devam etmişti. Melih'in kumbarası iyice dolmuştu. Okulların tatil olmasına az kalmıştı. İki kardeş bütün sene derslerine çok iyi çalışmıştı. Ahmet Bey onlara karne hediyesi olarak bisiklet almayı düşünüyordu. Fakat ikisine birden bisiklet alacak parası yoktu. Bir bisiklet almayı da uygun görmüyordu. Bu yüzden Ahmet Bey o sıralar çocuklarına bisiklet alabilmek için gece geç saatlere kadar çalışıyordu.

Sonunda okul tatil olmuştu. Melih ve Goncagül çok güzel bir karne getirmişti. İki kardeş tüm derslerini başarıyla geçmişti. Ahmet Bey bisiklet için gerekli olan parayı sonunda biriktirebilmişti. O gece bisiklet parasını yanına almış ve eve doğru yola çıkmıştı. Gece eve geç gelmiş ve kimseyi uyandırmadan hemen uyumuştı. Ertesi gün kalktığında çocuklarına bisiklet alacak ve onlara güzel bir sürpriz yapacaktı.

EK-2. Devam

Sabah olmuştu. Ahmet Bey kalkmıştı. Tüm aile hep beraber kahvaltı yapmaya başlamıştı. Ahmet Bey kahvaltısını bitirdikten sonra odaya bisiklet parasını almaya gitti. Fakat odaya gittiğinde ceketinin cebine koyduğu paraları cebinde bulamadı. Etrafa baktı fakat parayı bir türlü bulamıyordu. Gece yolda gelirken düşürmüş olabileceği ihtimalini düşündü. Hemen yola çıktı. Yolda her tarafa baktı ama bir türlü parayı bulamadı. Bu parayı biriktirmek aylarını almıştı. Şimdi ise parayı kaybettiği için çocuklarına bisiklet alamayacaktı. Tekrar biriktirmeye kalksa aylar sürecekti. Çaresiz bir şekilde durumu çocuklarına anlatmaya karar verdi. Eve tekrar döndü ve başından geçenleri anlattı. Melih ve Goncagül babasının kendilerine bisiklet almak istemesine çok sevindiler. Babalarını teselli ettiler. Melih ve Goncagül babasına üzülmemesi gerektiğini onu çok ama çok sevdiklerini söylediler.

Bu sırada Melih'in aklına kumbarası geldi. Bisiklet alacak kadar para biriktirdiğini düşünüyordu. Babasına verdiği harçlıkları biriktirdiğini söyledi. Anne ve babası Melih'in harçlığını biriktirmesine çok sevinmişti. Babası Melih'in kumbarasını açtı. Kumbarada bir bisiklet alacak kadar para birikmişti. Bu parayla bir bisiklet alacaklardı. Melih ve Goncagül birlikte bu bisiklete bineceklerdi. Goncagül bu duruma çok üzülmüştü. Kendisi de abisi gibi para biriktirmiş olsaydı o da kendisine bisiklet alabilecekti. Şimdi abisi ile birlikte bir bisiklete binmek zorunda kalacaktı. Kendi kendine "Keşke abim gibi ben de harçlıklarımı biriktirseydim. Şimdi çok pişmanım. Ben de bundan sonra abim gibi harçlıklarımı biriktireceğim" dedi. Goncagül böyle bir abisinin olduğu için kendini çok şanslı hissetmişti. Özellikle her şeyini kendisiyle paylaşan bir abisinin olmasına ayrı sevinmişti.

Adınız: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**
2. Okuduğunuz metnin kahramanları **kimlerdir?**
3. Melih harçlığını **niçin** biriktirmektedir?
4. Bisikletlerin parasını biriktirmesi Ahmet Bey'in **ne kadar zamanını** almıştı?
5. Ahmet Bey bisiklet parasını **nereye** saklamıştı?

EK-2. Devam

6. Babalarının bisiklet almak için biriktirdiği parayı kaybettiğini öğrenince Melih ve Goncagül **nasıl** tepki verdiler?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metinde Melih ve Goncagül'e bisiklet almına kadar geçen olayları **özetleyiniz.**
8. Okuduğunuz **metinde asıl anlatılmak istenen** nedir?
9. Okuduğunuz metinde Melih ve Goncagül'ün babası bisiklet için biriktirdiği parayı kaybetmemiş olsaydı sizce hikâye **nasıl** sonuçlanırdı?
10. Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz. Ve altına düşüncelerinizi yazınız.

Bu konuya benzer bir metin okudum.

.....

Bu konuya benzer bir film izledim.

.....

Bu konuya benzer bir olay

yaşadım.....

TÜKETİCİ HAKLARI

Ali ve ailesi küçük bir ilçede bulunan iki katlı bir evde dedesi ve babaannesi ile birlikte yaşıyorlardı. Ali dördüncü sınıfa gidiyordu ve bu sene ilkokulu bitirecekti. Dedesi ilkokulu bitirdiğinde Ali'ye bisiklet alma sözü vermişti. Okulların tatil olmasına çok az zaman kalmıştı. Ali o günün gelmesini dört gözle bekliyordu ve en sonunda beklenen gün gelmiş, dedesi ile birlikte karne almaya gitmişlerdi.

Ali ve dedesi okula vardıklarında, Ali karnesini almak için okula girdi ve kısa süre sonra karnesini alarak dışarı çıktı. Ali okuldan çıkınca koşarak dedesinin yanına geldi ve karnesini dedesine gösterdi. Dedesi karneye baktıktan sonra Ali'ye dönerek “Aferin, canım torunum, tüm derslerini başarıyla geçmişsin, şimdi sana söz verdiğim gibi bisiklet almaya gidelim” dedi. Ali hayalindeki bisiklete en sonunda kavuşacağından dolayı sevinçten havalara uçmuştu.

Ali, dedesiyle birlikte ilçede yeni açılan bisikletçiye gelmişti. Dükkânın önüne geldiklerinde içeriden biri dışarı çıktı ve “Buyur, dedeciğim” dedi. Ali'nin dedesi “Torunuma istediği bisikleti ver bakalım” dedi. Satıcı ise “Hemen dedeciğim” dedi ve oradan teşhir ürünü olan bisikleti verdi. Ali ve dedesi bu duruma hemen itiraz etti, çünkü Ali yeni bisiklet istiyordu. Ama satıcı Ali ve dedesini bir şekilde ikna etmiş ve kendi kendine:

--Bu bisiklet bozuk olduğu için teşhir ürünü olarak kullanıyordum, hem bu yaşlı adamı ve çocuğu nasıl olsa kandırırım, böylelikle bisikletten kurtulurum” diye mırıldanmıştı.

Bu durum Ali ve dedesinin içine hiç sinmemişti. Hâlbuki Ali, derste tüketici olarak hangi haklara sahip olduğunu ve özellikle istediği ürünü seçme hakkına sahip olduğunu öğrenmişti. Ali, dedesine ürünü seçme hakkı olduğunu söylemesine rağmen satıcı dedesini ikna etmeyi başarmış ve hemen bisikleti hazırlamıştı. Ali, satıcının bisiklete ait fatura ve garanti belgesi vermesi gerektiğini bildiği için bunu hemen dedesine söyledi. Dedesi satıcıdan fatura ve garanti belgesi düzenlemesini istedi fakat satıcı “Dede bir şey olursa gel, değiştiririz” dedi. Ali ve dedesi hemen itiraz edip ısrarla fatura ve garanti belgesi almak istediler. Satıcı ne yaptıysa da Ali ve dedesini bu isteklerinden vazgeçiremedi ve hemen aklına onları oyalamak geldi. “Tamam dede, şu an burası kalabalık sonra gel, fatura ve garanti belgesini vereyim” dedi. Ali ve dedesi hemen

EK-2. Devam

“Hayır, fatura ve garanti belgesi yoksa bisikleti de almayız” deyince satıcı fatura ve garanti belgesi vermeye mecbur kaldı ve içinden “ Nasıl olsa bisiklette sorun çıksa da bir şey yapamazlar” diye geçirdi. Satıcı istenen belgeleri hazırladıktan sonra bisikleti Ali ve dedesine verdi ve arkalarından “ Satılan mal geri alınmaz” diye bağırdı. Ali bu söze çok kızmıştı çünkü tüketicinin aldığı ürünü beğenmezse veya ürün arızalı çıkarsa geri iade etme hakkı olduğunu okulda öğrenmişti.

Ali ve dedesi bisikleti alıp evlerine doğru yola çıktılar. Evlerine vardıklarında Ali bisikleti kullanmak istedi. Ali bisiklete binip tam pedala bastığı anda arkadan bir ses geldi ve hemen dönüp arkasına baktığında bisikletin arka tekerinin kırıldığını gördü. Dedesi koşarak geldi ve Ali’nin yaralanıp yaralanmadığını kontrol ettikten sonra, Ali’nin bir şeyi olmadığını gördü ama onun bisikleti için çok üzülüğünü anladı. Bu sırada Ali’nin birden aklına arızalı çıkan ürünlerin geri iade edilebildiği geldi ve dedesine “ Dedeciğim, arızalı çıkan ürünleri müşteriler geri iade edebilir” dedi. Dedesi bunu duyunca çok sevindi fakat “Satıcı bisikleti ya geri almazsa?” dedi. Ali ise “Biz bisikletin faturasını ve garanti belgesini aldık dedeciğim, eğer ürünü geri almazsa o zaman bizde onu tüketici hakem heyetine şikâyet ederiz” dedi. Dedesi Ali’nin bunları bilmesine çok sevinmişti ve bisikleti geri iade etmek için hemen bisikletçiye doğru yola çıktılar.

Bisikletçi dükkânına vardıklarında bisikleti satan satıcı hemen yanlarına geldi ve “Dede ne oldu?” dedi. Ali’nin dedesi ise “ Evladım torunum bisiklete biner binmez arka tekerlek kırıldı” dedi. Satıcı ise “Senin torunun kırmış bunu dede, yapacak bir şey yok” diyerek Ali ve dedesini geri yollamaya çalıştı ve içinden “İyi ki satmışım şu bozuk bisikleti, hem bunlar yaşlı adam ve çocuk, bir şey de olmaz birazdan giderler, böylelikle bende kurtulmuş olurum” diye geçirdi. Ali’nin dedesi ise satıcıya “Torunum derste tüketici haklarının neler olduğunu öğrenmiş, bozuk bisikleti sattığın için bisikleti geri alman gerek evladım, eğer geri almazsan seni tüketici hakem heyetine şikâyet ederiz çünkü sen bize ısrarla teşhir ürününü sattın. Bizim ürün seçme hakkımız olmasına rağmen sen bu hakkı da bize tanımadın” dedi.

Satıcı, Ali ve dedesinin kendisini şikâyet etmesinden korktu ve içinden “Bunlar tüketici haklarını nasıl olsa bilmiyorlardır, bozuk bisiklet satsam da hiçbir şey olmaz diye düşünmüştüm ama dedenin torunu bu konuda çok bilgili çıktı ve şimdi başıma bela almayayım da istediklerini vereyim de gitsinler” diye geçirdi. Satıcı “Dede ne istiyorsan

EK-2. Devam

onu yapalım, tamam tamam” dedi ve hemen Ali’nin dedesi “Bisikletin ya parasını geri vereceksin veya yeni bir tane istediğimiz bisikleti bize vereceksin” dedi. Ali ise dedesine “ Dede içeriden güzel bir bisiklet beğenelim” dedi. Dedesi de kabul etti ve satıcıya “Torunumun dediğini yap ve ona istediği bisikleti ver” dedi. Satıcı ise “Tamam” dedi ve hemen Ali’nin seçtiği bisikleti onlara verdi. Ali derste öğretmenini dikkatlice dinleyip tüketici haklarının neler olduğunu öğrenmesi sayesinde hayalindeki bisiklete tekrar kavuşmuş ve dedesiyle birlikte oradan sevinerek ayrılmıştı.

Adınız: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin kahramanları **kimlerdir?**
2. Ali’nin karnesi **nasıldı?**
3. Dedesi Ali’ye bisikleti **ne zaman** alma sözü vermişti?
4. Dedesi Ali’ye **nereden** bisiklet aldı?
5. Satıcı, Ali ve dedesine **niçin** teşhir ürünü olan bisikleti verdi?
6. Satıcı, bisikleti sattıktan sonra Ali ve dedesinin arkasından **ne** diyerek bağırdı

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Ali hayalini kurduğu yeni bisiklete kavuşana kadar metinde hangi olaylar yaşandı?
Özetleyerek anlatınız.
8. Okuduğunuz metinde **asıl anlatılmak istenen düşünce** tam olarak nedir? Bu konu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
9. Ali derste tüketici haklarını tam olarak öğrenmemiş olsaydı hikâyeye nasıl sonuçlanırdı?
10. Sizce tüketici hakları olmasaydı yaşamınız nasıl olurdu? **Ne gibi olumsuzluklar** ile karşılaşırdınız? **Bir örnek üzerinde anlatınız.**

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

__ / __ / 2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve dersin gözlemlenmesinin araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin veya sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek veya size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Öğrenci Velisi

Araš. Gör. Erdal PAPATĞA

Tel: 0 535 490 40 46

İmza:

E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

EK-4. Veli İzin Formları

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

11/10/2015



Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığımız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu
Araş. Gör. Erdal PAPANGA

Öğrenci Adı-Soyadı

Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası


Tel: 0 535 490 40 46
E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

11/10/2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığımız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Araš. Gör. Erdal PAPANATGA

Öğrenci Adı-Soyadı

Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası

Tel: 0 535 490 40 46

E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

11/10/2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu
Araş. Gör. Erdal PAPANGA

Öğrenci Adı-Soyadı
[Redacted]
Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası
[Redacted]

Tel: 0 535 490 40 46
E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

__ / __ / 2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Araş. Gör. Erdal PAPANĞA

Öğrenci Adı-Soyadı

Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası

Tel: 0 535 490 40 46

E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

20/10/2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir, Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığımız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Araş. Gör. Erdal PAPATGA

Öğrenci Adı-Soyadı

Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası

Tel: 0 535 490 40 46

E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

11/10/2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Araş. Gör. Erdal PAPANÇA

Öğrenci Adı-Soyadı

Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası

Tel: 0 535 490 40 46

E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

11/10 2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu
Araş. Gör. Erdal PAPANATGA

Öğrenci Adı-Soyadı
Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası

Tel: 0 535 490 40 46
E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

11/10/2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi için yapılmaktadır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve öğrencilerinizle görüşmeler yapılmasının ve birlikte SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. Velisi olduğunuz öğrenciyi istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu
Araş. Gör. Erdal PAPANATGA

Öğrenci Adı-Soyadı
Öğrenci Velisi Adı-Soyadı-İmzası

Tel: 0 535 490 40 46
E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

ÖĞRETMEN ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

20/10/2015

Sayın Öğretmenim,

Merhaba, ben Erdal Papatğa. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında doktora programı öğrencisiyim. SCRATCH programı aracılığıyla okuduğumu anlamada sorun yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğumu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla sizlerle işbirliği içerisinde çalışmak istiyorum. Etkinliklerin uygulanması sizin özverili çalışmanız sayesinde gerçekleşebilecektir. Ayrıca çalışmanın her aşamasında sizin desteğiniz çok önemli olacaktır. Öncelikle araştırmama katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Araştırmama ilişkin sormak istediğiniz noktalar var ise aşağıda belirtilen numaradan benimle iletişime geçebilirsiniz. Ayrıca katılmış olacağınız bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmakta ve istediğiniz vakit bu araştırmadan çekilebileceğinizi belirtmek isterim. Bu bakımdan görüşlerinizin araştırmama önemli katkılar getireceğini düşünüyorum.

Bu araştırma sonuçları öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğretmen Adı-Soyadı İmzası

ARAŞTIRMACI
Erdal Papatğa Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı-Eskişehir E-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr Tel: 0 535 490 40 46



EK-5. Metin Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği

Metin Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği Yönergesi				
<p>1.Adım: Metnin başlığını oku ve içeriği hakkında tahminde bulun 4.Adım: Metinde yer alan cümle uzunluklarını incele 2.Adım: Metinde yer alan yazıların sayfaya yerleştirilme durumunu incele 5.Adım: Metnin sayfa sayısına bak 3.Adım: Metinde yer alan yazı karakterlerini ve yazı boyutunu incele 6.Adım: Metni baştan sona oku ve bitir</p>				
<p>Yukarıdaki çalışmaları yaptıktan sonra metnin tamamını okuyun. Sonra aşağıda yer alan her faktör için sana en uygun 1-2-3 puanları altında yer alan açıklamaları oku. Bu açıklamalardan hangisi sana en uygun ise o kutucuk üzerindeki puanı karşısındaki kutucuğa yaz. Ve puanlarını topla. Son olarak toplam puanını aşağıda yer alan toplam puan kutucuğuna yaz.</p>				
Faktörler	1	2	3	Puan
İlgi/Motivasyon	Konu hiç ilgimi çekmedi. Bende okuma isteği uyandırmadı.	Konu ilgimi çekti. Okuma isteği uyandırdı.	Konu oldukça ilgimi çekti. Okuma isteğim fazlasıyla arttı.	
Ön Bilgi	Bu metnin konusu hakkında hiçbir şey bilmiyorum.	Bu metnin konusu hakkında çok az bilgim var.	Bu metnin konusu hakkında oldukça bilgim var.	
Sayfa Sayısı	Bu metin bana çok uzun göründü. Bu yüzden okumada zorlandım.	Bu metin bana uzun göründü. Bu yüzden böyle uzunlukta bir metni okumada zorlanabilirim.	Bu metnin uzunluğu tam bana göre. Bu metni okumada hiç zorlanmadım.	
Kelime	Bu metinde bilmediğim kelime sayısı çok fazla.	Bu metinde bilmediğim kelime sayısı çok fazla olmasa da bu kelimeler metni anlamamı zorlaştırıyor.	Bu metinde nerdeyse hiç bilmediğim kelime yok.	
Akıcılık	Bu metni doğru, hızlı ve uygun ifadelerle (ifade edilmek istenen duyguyu yansıtarak) okuyamam.	Bu metni doğru, hızlı ve uygun ifadelerle okumakta zorlanırım. Ama okuyabilirim.	Bu metni kesinlikle hızlı, doğru ve uygun ifadelerle okuyabilirim.	
Cümle Yapısı	Bu metindeki cümlelerin çoğunluğu uzun ve karmaşıktı. Anlamak için çok çaba harcamalıyım.	Bu metindeki cümlelerin bazıları kısa ve kolay yapıdaydı. Diğer cümleler ise uzun ve karmaşıktı. Biraz çaba gösterince bu metni anlayabileceğimi düşünüyorum.	Bu metindeki cümlelerin çoğunluğu kısa ve kolay yapıdaydı. Zorlanmadan anlayabileceğimi düşünüyorum.	
İmla Kullanımı	Bu metinde kullanılan noktalama ve dilbilgisi kurallarının çoğunu bilmiyordum.	Bu metinde kullanılan noktalama ve dilbilgisi kurallarının bazılarını biliyordum.	Bu metinde kullanılan noktalama ve dilbilgisi kurallarını biliyorum.	
Anlaşılabilirlik	Bu metinde düşünceler (fikirler) alışık olmadığım şekilde ifade edilmiş. Düşüncelerin (ifadelerin) sıralanışı ve akışını çözümleyemiyorum. Bu da anlamamı zorlaştırıyor.	Bu metinde düşüncelerin (fikirlerin) sıralanışı çözümlenmekte ve fikirler arası ilişkiyi kurmakta zorlanıyorum. Bu da kitabı anlamak için daha fazla zaman harcamama sebep oluyor.	Bu metinde düşüncelerin (fikirlerin) sıralanışı ve akışı beni okumaya yönlendiriyor. Fikirler birbirleri ile bağlantılı ve iyi açıklanmış. Bu da anlamamı kolaylaştırıyor.	
Sunum	Bu metinde yazının sunum şekli benim için problem oluşturuyor. Kullanılan yazı karakterleri, boyutu, sütun kullanımı ve diğer tasarım unsurları metne odaklanmamı güçleştiriyor.	Bu metindeki yazının sunum şekli, karakterleri, boyutu, paragraf ve sütun kullanımı gibi özelliklerden bazıları göze hoş görünse de metnin sunumunda beni rahatsız eden şeyler vardı.	Bu metnin şekli ve sunumu, fikirleri anlamamı ve birleştirebilmemi kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor. Yazının sunumu metne ve konuya odaklanmamı sağlıyor.	
TOPLAM PUAN				

EK-6. Denizyıldızı Metninin Ekran Görüntüleri

Ekran-1



Ekran-2

Televizyonu açtı ve izlemeye başladı. Kanallar arasında sürekli geçiş yapıyordu. Televizyonda ne izleyeceğine karar vermeye çalışıyordu. Tam o esnada ekrandaki görüntü dikkatini çekti.



EK-6. Devam

Ekran-3

Daha önce hiç görmediği bir canlı vardı ekranda. Kısa bir süre sonra izlediği görüntülerin belgesel programı yayınlanan bir kanalda olduğunu anladı. Emrah merakını gidermek için bu kanalda durmaya karar verdi. Kanalda yayınlanan belgeseli izlemeye başladı.



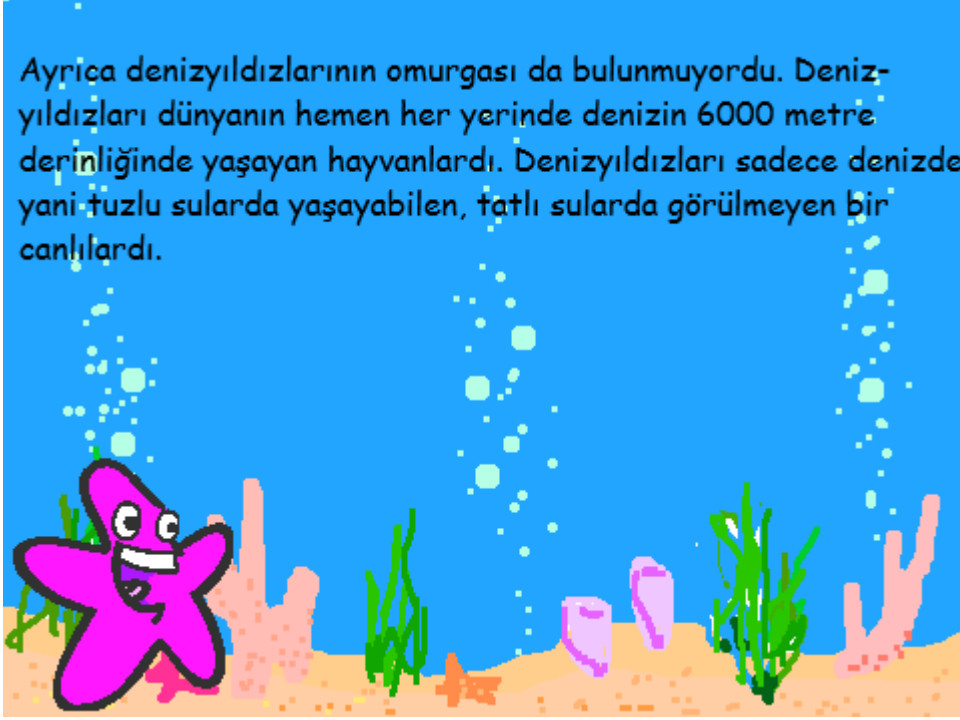
Ekran-4

Belgeselde denizyıldızları anlatılıyordu. Denizyıldızları Emrah'ın çok hoşuna gitmişti. Denizyıldızları hayvanlar âlemi içerisinde yer almaktaydı. Genelde beş kolu olan denizyıldızları dikenli yapıya sahipti. Beşten fazla kolu olan denizyıldızları da bulunuyordu.



Ekran-5

Ayrıca denizyıldızlarının omurgası da bulunmuyordu. Denizyıldızları dünyanın hemen her yerinde denizin 6000 metre derinliğinde yaşayan hayvanlardı. Denizyıldızları sadece denizde yani tuzlu sularda yaşayabilen, tatlı sularda görülmeyen bir canlılardı.



Ekran-6

Genellikle denizyıldızlarının renkleri kırmızı ve turuncudur. Ama mavi, gri ya da kahverengi olanları da vardır. Ayrıca denizyıldızları garip bir biçimde çoğalan canlılardır.



EK-6. Devam

Ekran-7

Denizyıldızlarının herhangi bir kolunun kesilmesi ya da kopması durumunda tekrardan yerine yeni bir kol çıkabiliyordu. Emrah özellikle bu duruma çok şaşırmişti. Nasıl oluyor da kopan ya da kesilen bir kolun yerine yenisi çıkabilirdi.



Ekran-8

Emrah belgeseli izlemeye devam etti. Adeta kendisini, belgeselde gösterilen denizin içinde hissetti. Denizyıldızları çok dikkatini çekmişti. Çok tuhaf hayvanlar olduklarını düşündü. Belgeselin ilerleyen zamanlarında yeni yeni şeyler de öğrenmişti.



EK-6. Devam

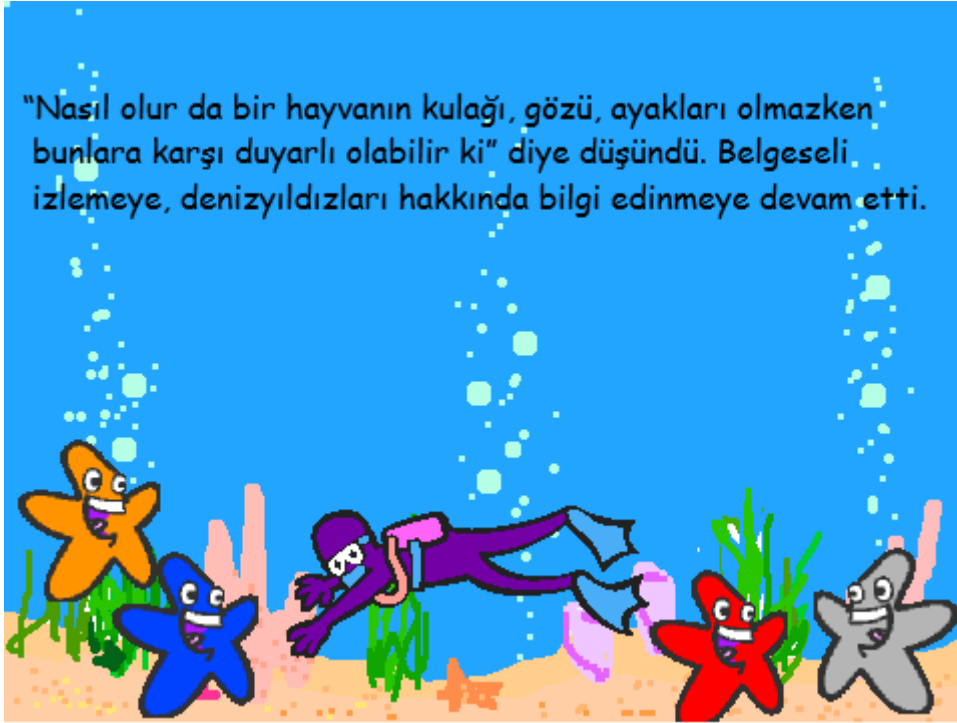
Ekran-9

Denizyıldızlarının diğer hayvanlar gibi gözleri, kulakları, ayakları yoktu. Ama denizyıldızlarının dokunmaya, ışığa, sıcaklığa ve içinde yaşadıkları suya karşı duyarlı hayvanlar olduklarını öğrenmişti.



Ekran-10

"Nasıl olur da bir hayvanın kulağı, gözü, ayakları olmazken bunlara karşı duyarlı olabilir ki" diye düşündü. Belgeseli izlemeye, denizyıldızları hakkında bilgi edinmeye devam etti.



Ekran-11

Belgesel devam ettikçe denizyıldızları Emrah'ın daha da çok dikkatini çekmişti. Birden aklına Şu soru geldi. "Acaba denizyıldızları neden beş kolları, yassı ve yıldız Şeklinde?"



Ekran-12

Hemen bilgisayarını aÇtı. İnternette denizyıldızlarının neden yassı olduğunu araştırmaya başladı. Denizyıldızlarının yassı olmasıyla ilgili bir efsaneye rastladı. Hemen okumaya başladı.



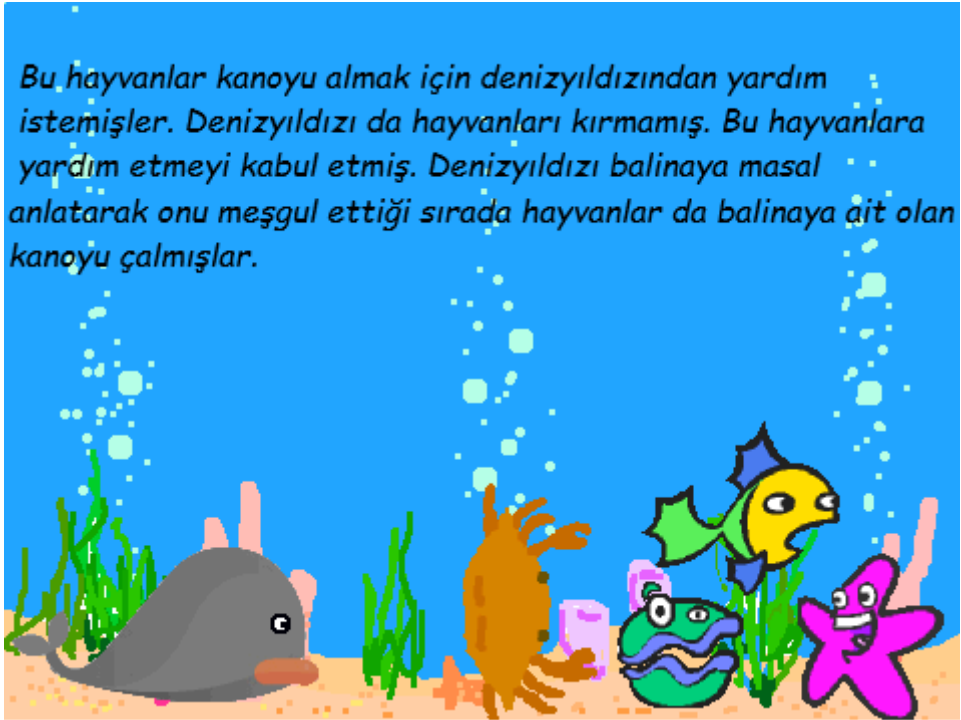
Ekran-13

Hikâye şöyleydi: "Avustralyalı insanların anlattığı bir efsaneye göre bir zamanlar bazı hayvanlar okyanusu geçmek için kanoya ihtiyaç duymuşlar. Kanosu olan ama bu kanoyu diğer hayvanlara vermeyen bir balina varmış.



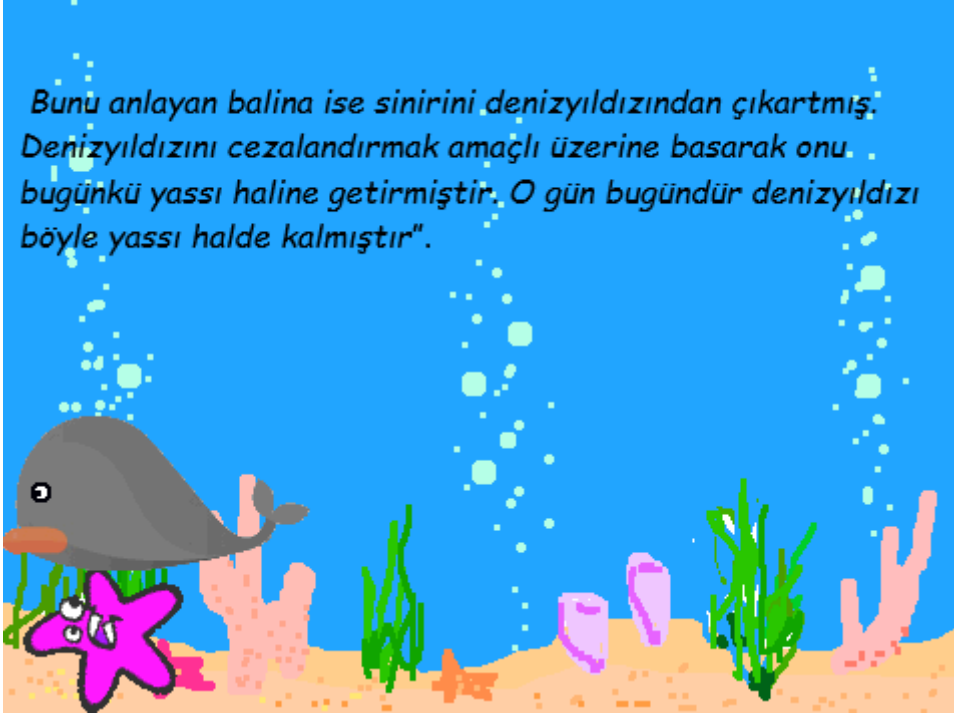
Ekran-14

Bu hayvanlar kanoyu almak için denizyıldızından yardım istemişler. Denizyıldızı da hayvanları kırmamış. Bu hayvanlara yardım etmeyi kabul etmiş. Denizyıldızı balinaya masal anlatarak onu meşgul ettiği sırada hayvanlar da balinaya ait olan kanoyu çalmışlar.



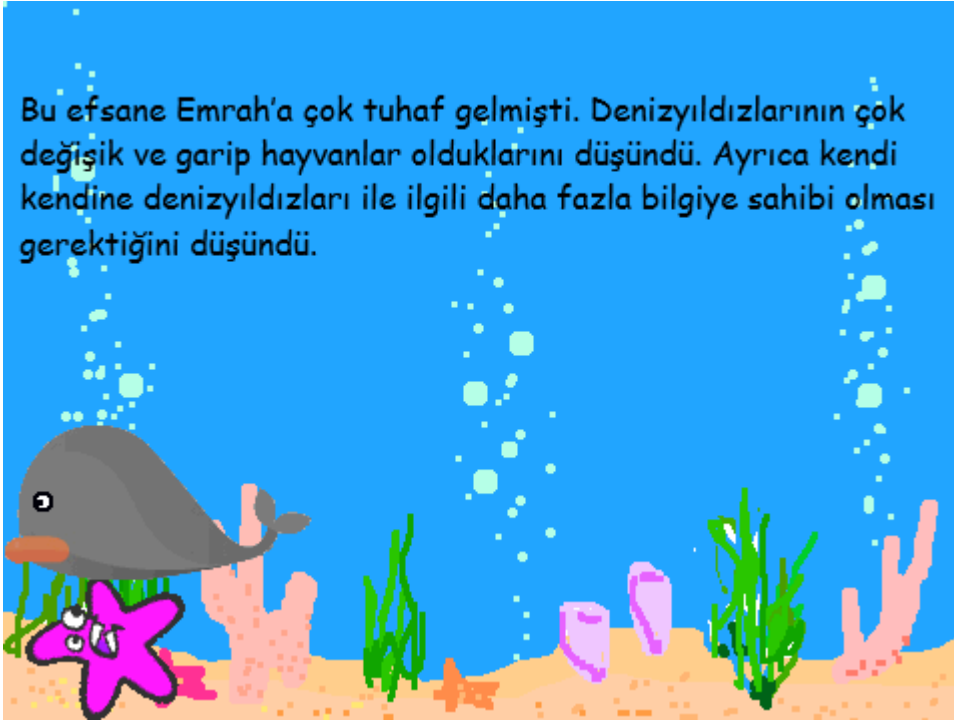
Ekran-15

Bunu anlayan balina ise sinirini denizyıldızından çıkartmış. Denizyıldızını cezalandırmak amaçlı üzerine basarak onu bugünkü yassı haline getirmiştir. O gün bugündür denizyıldızı böyle yassı halde kalmıştır".



Ekran-16

Bu efsane Emrah'a çok tuhaf gelmişti. Denizyıldızlarının çok değişik ve garip hayvanlar olduklarını düşündü. Ayrıca kendi kendine denizyıldızları ile ilgili daha fazla bilgiye sahibi olması gerektiğini düşündü.



Ekran-17



EK-7. SCRATCH Programı Öğretimi Ders Planı

Bu kazanımlar ile öğrenciler SCRATCH programını nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu plan kapsamında SCRATCH programının öğretilmesi aşağıda yer alan kazanım ve alt kazanımlar doğrultusunda planlanmıştır. Bu kazanımlar ile öğrenciler; SCRATCH programının hangi kısımlardan oluştuğunu ve bu kısımları nasıl kullanacaklarını öğrenir. Bu kazanımlar ve altında yer alan alt kazanımlar aşağıda yer almaktadır.

- A. Kodlama panelini tanır.**
- B. Sahne ve Karakterler bölümünü tanır.**
- C. Araç Çubuğu bölümünü tanır.**
- D. Kod bölümünü tanır.**

A. Kodlama panelini tanır.

Kodlama paneli bölümünün ne işe yaradığını, bu bölümde hangi kısımların yer aldığını ve kodlama paneli bölümünün nasıl kullanılacağını öğrenir. Bu kazanım altında aşağıdaki alt kazanımlar yer almaktadır:

1. Döndürme düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
2. Sağ-Sol Düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
3. Kısıtlı dönüş düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
4. Yer yön panelinin ne işe yaradığını ve bu panelin nasıl kullanılacağını öğrenir.
5. Kodlama Paneli alt kısmının ne işe yaradığını ve bu panelin nasıl kullanılacağını öğrenir.
6. Düzenle düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
7. Sesler paneli kısmının ne işe yaradığını ve bu panelin nasıl kullanılacağını öğrenir.

B. Sahne ve Karakterler bölümünü tanır.

Sahne ve Karakterler bölümünün ne işe yaradığını, bu bölümde hangi kısımların yer aldığını ve sahne ve karakterler bölümünün nasıl kullanılacağını öğrenir. Bu kazanım altında aşağıdaki alt kazanımlar yer almaktadır:

1. Yeşil Bayrak düğmesinin ve Kırmızı Düğmenin ne işe yaradığını ve bu düğmelerin nasıl kullanılacağını öğrenir.
2. Karakter paneli kısmının ne işe yaradığını ve bu kısmın nasıl kullanılacağını öğrenir.
3. Sahne paneli kısmının ne işe yaradığını ve bu kısmın nasıl kullanılacağını öğrenir.

C. Araç Çubuğu bölümünü tanır.

Araç çubuğunu bölümünün ne işe yaradığını, bu bölümde hangi kısımların yer aldığını ve bu bölümünün nasıl kullanılacağını öğrenir. Bu kazanım altında aşağıdaki alt kazanımlar yer almaktadır:

1. Dil Seçeneği düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
2. Çalışmayı Sakla düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
3. Çalışmayı SCRATCH Sitesine Yükle düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
4. Dosya Sekmesi düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
5. Proje Notları düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
6. Düzenle Sekmesi düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
7. Paylaşım Sekmesi düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
8. Yardım Sekmesi düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.

EK-7. Devam

9. Karakter Çoğaltma düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
10. Karakter Silme düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
11. Karakter Büyütme düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
12. Karakter Küçültme düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.
13. Sahne Boyutunun Ayarlanması düğmesinin ne işe yaradığını ve bu düğmenin nasıl kullanılacağını öğrenir.

D. Kod bölümünü tanır.

Kod bölümünde yer alan komutların neler olduğunu, bu komutların ne işe yaradığını ve bu komutların nasıl kullanılacağını öğrenir. Bu kazanım altında yer alan alt kazanımlar şunlardır:

1. Hareket komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.
2. Görünüm komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.
3. Ses komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.
4. Kalem komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.
5. Kontrol komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.
6. Algılama komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.
7. Operatörler komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.

EK-7. Devam

8. Değişkenler komutunun ve bu komutun altında yer alan alt komutların neler olduğunu, bu alt komutların ne işe yaradığını ve bu alt komutların nasıl kullanılacağını öğrenir.

Selim'in Eşyaları Metnine Ait Ders Planı

(1.Hafta Metni)

Okulun Adı	:	İlkokulu
Sınıf	: 4. Sınıf	
Ders Adı	: Türkçe	
İlgili Olduğu Tema Adı	: Üretim, Tüketim ve Verimlilik	
Metin Adı	: Selim'in Eşyaları	
Süre	: 6 ders saati	
Kazanım	: Eşyalarını tutumlu kullanmasını öğrenir	
Araç-gereçler	: Bilgisayar, Mouse, kulaklık, projeksiyon cihazı, masa, sandalye, SCRATCH programı	

A. HAZIRLIK

Okuduğunu anlama etkinliklerine başlanmadan önce öğrencilerle etkinliklere hazırlanma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte okuma öncesi etkinlikleri yapılır. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, anahtar kelime projeleri aracılığıyla anahtar kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan okuma öncesi stratejileri kullanmalarını beklenir.

1. Ön Hazırlık

Öğretmen Hazırlığı

Selim'in Eşyaları adlı metnin hazırlanması, bu metnin SCRATCH programında öğrencilere sunulması amacıyla görseller birlikte desteklenerek öğrencilerin metni okuması amacıyla yazılı olarak hazırlanması ve metni dinlemeleri için metnin seslendirilmesi, metnin SCRATCH programında sesli hikâye projesi olarak hazırlanması.

Öğrenci Ön Hazırlığı

Öğrencilerden araştırma ortamına gelmesini isteyerek bilgisayarlarını kendine ait olan dolaptan almasını ve açıp hazır hale getirmesi istenir. Sonra kulaklıklarını alıp bilgisayara takıp bilgisayarı açması istenir. Bilgisayarı açtıktan sonra SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Selim'in Eşyaları adlı sesli hikâye projesini açması ve beklemesi istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada Selim'in Eşyaları adlı sesli hikâye projesi üzerinden metni okumaları ve dinlemeleri sağlanmadan önce öğrencilere okuma öncesi etkinlikler yaptırılır. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında; öğrencilerin metnin başlığına, anahtar kelime projesinde yer alan ekranlara ve metinde yer alan ekranlara bakmasını sağlayarak okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma yaptırılarak okuma öncesi etkinlikler yaptırılması sağlanır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Selim'in Eşyaları adlı sesli hikâye projesini açması istendikten sonra programdan metne ait ekranlara hızlıca bakmaları istenir. Ve metnin ekranlarında yer alan görselleri inceleyerek ne gördüklerini anlatmaları istenir.

b. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Araştırmacı tarafından derse gelmeden önce hazırlanan anahtar kelime projesi açtırılarak projede yer alan ekranlar üzerinden metne ait anahtar kelime üzerinde çalışma yaptırılır. Ekranlar üzerinde yer alan görsellerle anahtar kelimeleri eşleştirmeleri istenir.

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan Selim'in Eşyaları adlı sesli hikâye projesi üzerinden öğrencilere ekranlar üzerinde yer alan görselleri teker teker incelemeleri istenir. Anahtar kelimelerle ve metnin başlığına bakarak öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir.

ç. Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni dinleme/okuma amacınız nedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğrencilere, okuyacakları metnin türü hakkında bilgi verildikten sonra dinleme-okuma tür yöntem ve teknikleri hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere dersin ilk saatinde dinleme/okuma yapacakları diğer günlerdeki dersin başlangıcında ise sadece sesli okuma yapacakları ve son günde ise sadece sessiz okuma yapacakları söylenir.

B. ANLAMA

Anlama aşamasında öğrencilerle okuma sırası etkinlikleri yapılır. Okuma sırası etkinlikleri kapsamında öğrencilerle birlikte öğrencilerin metni dinlemeyle birlikte ayrıca okuması, sadece sesli okuma yapması ve sadece sessiz okuma yapması sağlanır. Ayrıca okuma sırası etkinliklerde metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımların tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılabilir kısımların projeler ile görselleştirilmesi sağlanır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejileri olan anlamayı gözlemlene stratejisini, tekrar tekrar okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini kullanmalarını beklenir. Kısacası anlama aşamasında SCRATCH programı aracılığıyla animasyon yapma, soru oluşturma-soruları cevaplama ve hikâye oluşturma projeleri yapmalarını sağlanır. Bu projeleri öğrencilere yazılı veya sesli olarak yapabilecekleri öğretilir.

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a. Dinleme

Selimin Eşyaları adlı sesli hikâye projesi programda başlatılmadan önce öğrencilere dinleme ve okuma kuralları söylenir. Sonra program başlatılarak öğrencilerin metni hem dinlemeleri hem de okumaları sağlanır. Okuma öncesi etkinlik kapsamında yapılan başlığa ve anahtar kelimelere bakılarak öğrencilerin önceden yapmış oldukları metin içeriğini tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

EK-8. Devam

b. Okuma

Öğrencilerin metnin türünü göz önünde bulundurarak program çalışma esnasında ekranlar üzerinde yer alan metni okuma yapmaları istenir. Metni ilk gün dinleme ve okumayla birlikte yapmaları, ikinci günde sadece sesli okuma yapmaları ve son gün ise sadece sessiz okuma yapmaları sağlanır.

c. Görsel Okuma

Öğrencilerin programda yer alan önceden hazırlanmış ekranların üzerinde yer alan resimleri incelemelerini ve resimlerde gördüklerini anlatmaları istenir.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilere, okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu sorarak bu sözcüklerin metin içinde kullanıldığı yeri ve görsellerle ilişkisi varsa ilişkisini düşünerek anlamlarını düşünmeleri istenir.

2. Metni İnceleme

Metni inceleme etkinlikleri olarak öğrencilerden SCRATCH programı aracılığıyla metin ile ilgili soru oluşturma projesi yapmaları istenir. Soru oluşturma projelerinde 5N 1K sorularına yer vermeleri istenir. Ayrıca metnin özetlenmesine, metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik soru oluşturmaları da istenir. Öğrenciler SCRATCH programı üzerinde animasyon şeklinde soru oluşturma projeleri hazırlar. Sonra her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla yerlerini değiştirip birbirlerinin oluşturdukları soru oluşturma projelerini başlatarak oluşturulan sorulara cevap vermeleri istenir. Bu cevaplama etkinlikleri tüm öğrencilerin duyabilecekleri ve etkinliğe katılabilecekleri şekilde sesli ve birlikte yapılır. Bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projeleriyle metin detaylı olarak incelenir. Ayrıca bu aşamada okuma sırası etkinliklerin yapılması sağlanır. Bunun da yanında öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerden biri olan soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanması beklenir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Aşağıda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin metinden hareketle günlük hayatla ilişkilendirme etkinliğini yapmaları istenir.

- Sizce Selim'in eşyalarına bu şekilde davranması doğru bir hareket midir? Neden?

EK-8. Devam

- Sizce Selim'in doğalgaz, elektrik ve suyu gereksiz yere kullanması doğru bir hareket midir? Neden?

C. KENDİNİ İFADE ETME

Kendini ifade etme aşamasında öğrencilere animasyon yapma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırılır. Bu projelerin yazılı ve sesli olarak yani konuşmaya dayalı olarak da yapılabileceği öğrencilere gösterilir. Bu projeler ile öğrencinin yazma, konuşma ve görsel sunu becerilerini kullanabileceği gösterilir.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerden konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmalarını için yapacakları projeler gösterilir. Ve bu projeleri kurgulamaları sağlanmaya çalışılır.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrencilerden metinle ilgili animasyon yaparak metnin anlaşıldığı yerlerin görselleştirilmesi amacıyla metne ait bir bölüm belirlemeleri istenir. Ve bu bölümü animasyon haline getirmeleri sağlanır.

b. Amaç Belirleme

Öğrencilerden metinde belirledikleri bölümün animasyon haline getirilmesinde bir amaç belirlemeleri istenir. Ve animasyonu o amaç doğrultusunda yazmaları beklenir.

c. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanacakları projeler hakkında bilgilenmesi sağlanır.

3. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilere projeleri yapmaya başlamadan önce projelerin kurgulanmasında uygulanacak kuralları ve animasyonda kullanacakları konuşma/yazma kuralları öğretilir.

4. Yazma, Konuşma ve Görsel Sunu

a. Yazma

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde yazma becerilerini kullanacakları hatırlatılır.

EK-8. Devam

b. Konuşma ve Görsel Sunu

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde konuşma becerilerini kullanarak da proje oluşturabilecekleri gösterilir. Ayrıca proje oluşturulmasında hazırlayacakları ekranlarda yer alacak görselleri kendilerinin hazırlayabilecekleri de hatırlatılır.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere metinle ilgili metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi amacıyla hazırladıkları animasyon yapma, metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu” uygulanır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaya çıkarılmış olunur.

Ekmeğin Serüveni Metnine Ait Ders Planı

(2.Hafta Metni)

Okulun Adı	:	İlkokulu
Sınıf	: 4. Sınıf	
Ders Adı	: Türkçe	
İlgili Olduğu Tema Adı	: Üretim, Tüketim ve Verimlilik	
Metin Adı	: Ekmeğin Serüveni	
Süre	: 4 ders saati	
Kazanım	: Ekmeğin yapılışını ve ekmeğin tasarruflu kullanılmasını öğrenir	
Araç-gereçler	: Bilgisayar, Mouse, kulaklık, projeksiyon cihazı, masa, sandalye, SCRATCH programı	

A. HAZIRLIK

Okuduğunu anlama etkinliklerine başlanmadan önce öğrencilerle etkinliklere hazırlanma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte okuma öncesi etkinlikleri yapılır. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, anahtar kelime projeleri aracılığıyla anahtar kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan okuma öncesi stratejileri kullanmalarını beklenir.

1. Ön Hazırlık

Öğretmen Hazırlığı

Ekmeğin Serüveni adlı metnin hazırlanması, bu metnin SCRATCH programında öğrencilere sunulması amacıyla görseller birlikte desteklenerek öğrencilerin metni okuması amacıyla yazılı olarak hazırlanması ve metni dinlemeleri için metnin seslendirilmesi, metnin SCRATCH programında sesli hikâye projesi olarak hazırlanması.

Öğrenci Ön Hazırlığı

Öğrencilerden araştırma ortamına gelmesini isteyerek bilgisayarlarını kendine ait olan dolaptan almasını ve açıp hazır hale getirmesi istenir. Sonra kulaklıklarını alıp bilgisayara takıp bilgisayarı açması istenir. Bilgisayarı açtıktan sonra SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Ekmeğin Serüveni adlı sesli hikâye projesini açması ve beklemesi istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada Ekmeğin Serüveni adlı sesli hikâye projesi üzerinden metni okumaları ve dinlemeleri sağlanmadan önce öğrencilere okuma öncesi etkinlikler yaptırılır. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında; öğrencilerin metnin başlığına, anahtar kelime projesinde yer alan ekranlara ve metinde yer alan ekranlara bakmasını sağlayarak okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma yaptırılarak okuma öncesi etkinlikler yaptırılması sağlanır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Ekmeğin Serüveni adlı sesli hikâye projesini açması istendikten sonra programdan metne ait ekranlara hızlıca bakmaları istenir. Ve metnin ekranlarında yer alan görselleri inceleyerek ne gördüklerini anlatmaları istenir.

b. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Araştırmacı tarafından derse gelmeden önce hazırlanan anahtar kelime projesi açtırılarak projede yer alan ekranlar üzerinden metne ait anahtar kelime üzerinde çalışma yaptırılır. Ekranlar üzerinde yer alan görsellerle anahtar kelimeleri eşleştirmeleri istenir.

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan Ekmeğin Serüveni adlı sesli hikâye projesi üzerinden öğrencilere ekranlar üzerinde yer alan görselleri teker teker incelemeleri istenir. Anahtar kelimelerle ve metnin başlığına bakarak öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir.

EK-8. Devam

ç. Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni dinleme/okuma amacınız nedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğrencilere, okuyacakları metnin türü hakkında bilgi verildikten sonra dinleme-okuma tür yöntem ve teknikleri hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere dersin ilk saatinde dinleme/okuma yapacakları diğer günlerdeki dersin başlangıcında ise sadece sesli okuma yapacakları ve son günde ise sadece sessiz okuma yapacakları söylenir.

B. ANLAMA

Anlama aşamasında öğrencilerle okuma sırası etkinlikleri yapılır. Okuma sırası etkinlikleri kapsamında öğrencilerle birlikte öğrencilerin metni dinlemeyle birlikte ayrıca okuması, sadece sesli okuma yapması ve sadece sessiz okuma yapması sağlanır. Ayrıca okuma sırası etkinliklerde metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımların tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılın kısımların projeler ile görselleştirilmesi sağlanır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejileri olan anlamayı gözlemlene stratejisini, tekrar tekrar okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini kullanmaları beklenir. Kısacası anlama aşamasında SCRATCH programı aracılığıyla animasyon yapma, soru oluşturma-soruları cevaplama ve hikâye oluşturma projeleri yapmaları sağlanır. Bu projeleri öğrencilere yazılı veya sesli olarak yapabilecekleri öğretilir.

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a. Dinleme

Ekmeğin Serüveni adlı sesli hikâye projesi programda başlatılmadan önce öğrencilere dinleme ve okuma kuralları söylenir. Sonra program başlatılarak öğrencilerin metni hem dinlemeleri hem de okumaları sağlanır. Okuma öncesi etkinlik kapsamında yapılan başlığa ve anahtar kelimelere bakılarak öğrencilerin önceden yapmış oldukları metin içeriğini tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

EK-8. Devam

b. Okuma

Öğrencilerin metnin türünü göz önünde bulundurarak program çalışma esnasında ekranlar üzerinde yer alan metni okuma yapmaları istenir. Metni ilk gün dinleme ve okumayla birlikte yapmaları, ikinci günde sadece sesli okuma yapmaları ve son gün ise sadece sessiz okuma yapmaları sağlanır.

c. Görsel Okuma

Öğrencilerin programda yer alan önceden hazırlanmış ekranların üzerinde yer alan resimleri incelemelerini ve resimlerde gördüklerini anlatmaları istenir.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilere, okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu sorarak bu sözcüklerin metin içinde kullanıldığı yeri ve görsellerle ilişkisi varsa ilişkisini düşünerek anlamlarını düşünmeleri istenir.

2. Metni İnceleme

Metni inceleme etkinlikleri olarak öğrencilerden SCRATCH programı aracılığıyla metin ile ilgili soru oluşturma projesi yapmaları istenir. Soru oluşturma projelerinde 5N 1K sorularına yer vermeleri istenir. Ayrıca metnin özetlenmesine, metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik soru oluşturmaları da istenir. Öğrenciler SCRATCH programı üzerinde animasyon şeklinde soru oluşturma projeleri hazırlar. Sonra her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla yerlerini değiştirip birbirlerinin oluşturdukları soru oluşturma projelerini başlatarak oluşturulan sorulara cevap vermeleri istenir. Bu cevaplama etkinlikleri tüm öğrencilerin duyabilecekleri ve etkinliğe katılabilecekleri şekilde sesli ve birlikte yapılır. Bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projeleriyle metin detaylı olarak incelenir. Ayrıca bu aşamada okuma sırası etkinliklerin yapılması sağlanır. Bunun da yanında öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerden biri olan soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanması beklenir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Aşağıda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin metinden hareketle günlük hayatla ilişkilendirme etkinliğini yapmaları istenir.

- Sizce ekmeği niçin tasarruflu kullanmalıyız?

C. KENDİNİ İFADE ETME

Kendini ifade etme aşamasında öğrencilere animasyon yapma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırılır. Bu projelerin yazılı ve sesli olarak yani konuşmaya dayalı olarak da yapılabileceği öğrencilere gösterilir. Bu projeler ile öğrencinin yazma, konuşma ve görsel sunu becerilerini kullanabileceği gösterilir.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerden konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmaları için yapacakları projeler gösterilir. Ve bu projeleri kurgulamaları sağlanmaya çalışılır.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrencilerden metinle ilgili animasyon yaparak metnin anlaşıldığı yerlerin görselleştirilmesi amacıyla metne ait bir bölüm belirlemeleri istenir. Ve bu bölümü animasyon haline getirmeleri sağlanır.

b. Amaç Belirleme

Öğrencilerden metinde belirledikleri bölümün animasyon haline getirilmesinde bir amaç belirlemeleri istenir. Ve animasyonu o amaç doğrultusunda yazmaları beklenir.

c. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanacakları projeler hakkında bilgilenmesi sağlanır.

3. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilere projeleri yapmaya başlamadan önce projelerin kurgulanmasında uygulanacak kuralları ve animasyonda kullanacakları konuşma/yazma kuralları öğretilir.

4. Yazma, Konuşma ve Görsel Sunu

a. Yazma

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde yazma becerilerini kullanacakları hatırlatılır.

EK-8. Devam

b. Konuşma ve Görsel Sunu

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde konuşma becerilerini kullanarak da proje oluşturabilecekleri gösterilir. Ayrıca proje oluşturulmasında hazırlayacakları ekranlarda yer alacak görselleri kendilerinin hazırlayabilecekleri de hatırlatılır.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere metinle ilgili metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi amacıyla hazırladıkları animasyon yapma, metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu” uygulanır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaya çıkarılmış olur.

Çiftçinin Mirası Metnine Ait Ders Planı

(3.Hafta Metni)

Okulun Adı	:	İlkokulu
Sınıf	: 4. Sınıf	
Ders Adı	: Türkçe	
İlgili Olduğu Tema Adı	: Üretim, Tüketim ve Verimlilik	
Metin Adı	: Çiftçinin Mirası	
Süre	: 4 ders saati	
Kazanım	: Kitap okumanın önemini kavrar	
Araç-gereçler	: Bilgisayar, Mouse, kulaklık, projeksiyon cihazı, masa, sandalye, SCRATCH programı	

A. HAZIRLIK

Okuduğunu anlama etkinliklerine başlanmadan önce öğrencilerle etkinliklere hazırlanma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte okuma öncesi etkinlikleri yapılır. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, anahtar kelime projeleri aracılığıyla anahtar kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan okuma öncesi stratejileri kullanmalarını beklenir.

1. Ön Hazırlık

Öğretmen Hazırlığı

Çiftçinin Mirası adlı metnin hazırlanması, bu metnin SCRATCH programında öğrencilere sunulması amacıyla görseller birlikte desteklenerek öğrencilerin metni okuması amacıyla yazılı olarak hazırlanması ve metni dinlemeleri için metnin seslendirilmesi, metnin SCRATCH programında sesli hikâye projesi olarak hazırlanması.

Öğrenci Ön Hazırlığı

Öğrencilerden araştırma ortamına gelmesini isteyerek bilgisayarlarını kendine ait olan dolaptan almasını ve açıp hazır hale getirmesi istenir. Sonra kulaklıklarını alıp bilgisayara takıp bilgisayarı açması istenir. Bilgisayarı açtıktan sonra SCRATCH

EK-8. Devam

programı üzerinden hazırlanan Çiftçinin Mirası adlı metnin sesli hikâye projesini açması ve beklemesi istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada Çiftçinin Mirası adlı sesli hikâye projesi üzerinden metni okumaları ve dinlemeleri sağlanmadan önce öğrencilere okuma öncesi etkinlikler yaptırılır. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında; öğrencilerin metnin başlığına, anahtar kelime projesinde yer alan ekranlara ve metinde yer alan ekranlara bakmasını sağlayarak okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma yaptırılarak okuma öncesi etkinlikler yaptırılması sağlanır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Çiftçinin Mirası adlı sesli hikâye projesini açması istendikten sonra programdan metne ait ekranlara hızlıca bakmaları istenir. Ve metnin ekranlarında yer alan görselleri inceleyerek ne gördüklerini anlatmaları istenir.

b. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Araştırmacı tarafından derse gelmeden önce hazırlanan anahtar kelime projesi açtırılarak projede yer alan ekranlar üzerinden metne ait anahtar kelime üzerinde çalışma yaptırılır. Ekranlar üzerinde yer alan görsellerle anahtar kelimeleri eşleştirmeleri istenir.

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan Çiftçinin Mirası adlı sesli hikâye projesi üzerinden öğrencilere ekranlar üzerinde yer alan görselleri teker teker incelemeleri istenir. Anahtar kelimelerle ve metnin başlığına bakarak öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir.

ç. Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni dinleme/okuma amacınız nedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.

EK-8. Devam

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğrencilere, okuyacakları metnin türü hakkında bilgi verildikten sonra dinleme-okuma tür yöntem ve teknikleri hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere dersin ilk saatinde dinleme/okuma yapacakları diğer günlerdeki dersin başlangıcında ise sadece sesli okuma yapacakları ve son günde ise sadece sessiz okuma yapacakları söylenir.

B. ANLAMA

Anlama aşamasında öğrencilerle okuma sırası etkinlikleri yapılır. Okuma sırası etkinlikleri kapsamında öğrencilerle birlikte öğrencilerin metni dinlemeyle birlikte ayrıca okuması, sadece sesli okuma yapması ve sadece sessiz okuma yapması sağlanır. Ayrıca okuma sırası etkinliklerde metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımların tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılabilir kısımların projeler ile görselleştirilmesi sağlanır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejileri olan anlamayı gözlemleme stratejisini, tekrar tekrar okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini kullanmalarını beklenir. Kısacası anlama aşamasında SCRATCH programı aracılığıyla animasyon yapma, soru oluşturma-soruları cevaplama ve hikâye oluşturma projeleri yapmalarını sağlanır. Bu projeleri öğrencilere yazılı veya sesli olarak yapabilecekleri öğretilir.

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a. Dinleme

Çiftçinin Mirası adlı sesli hikâye projesi programda başlatılmadan önce öğrencilere dinleme ve okuma kuralları söylenir. Sonra program başlatılarak öğrencilerin metni hem dinlemeleri hem de okumaları sağlanır. Okuma öncesi etkinlik kapsamında yapılan başlığa ve anahtar kelimelere bakılarak öğrencilerin önceden yapmış oldukları metin içeriğini tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

b. Okuma

Öğrencilerin metnin türünü göz önünde bulundurarak program çalışma esnasında ekranlar üzerinde yer alan metni okuma yapmalarını istenir. Metni ilk gün dinleme ve

EK-8. Devam

okumayla birlikte yapmaları, ikinci günde sadece sesli okuma yapmaları ve son gün ise sadece sessiz okuma yapmaları sağlanır.

c. Görsel Okuma

Öğrencilerin programda yer alan önceden hazırlanmış ekranların üzerinde yer alan resimleri incelemelerini ve resimlerde gördüklerini anlatmaları istenir.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilere, okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu sorarak bu sözcüklerin metin içinde kullanıldığı yeri ve görsellerle ilişkisi varsa ilişkisini düşünerek anlamlarını düşünmeleri istenir.

2. Metni İnceleme

Metni inceleme etkinlikleri olarak öğrencilerden SCRATCH programı aracılığıyla metin ile ilgili soru oluşturma projesi yapmaları istenir. Soru oluşturma projelerinde 5N 1K sorularına yer vermeleri istenir. Ayrıca metnin özetlenmesine, metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik soru oluşturmaları da istenir. Öğrenciler SCRATCH programı üzerinde animasyon şeklinde soru oluşturma projeleri hazırlar. Sonra her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla yerlerini değiştirip birbirlerinin oluşturdukları soru oluşturma projelerini başlatarak oluşturulan sorulara cevap vermeleri istenir. Bu cevaplama etkinlikleri tüm öğrencilerin duyabilecekleri ve etkinliğe katılabilecekleri şekilde sesli ve birlikte yapılır. Bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projeleriyle metin detaylı olarak incelenir. Ayrıca bu aşamada okuma sırası etkinliklerin yapılması sağlanır. Bunun da yanında öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerden biri olan soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanması beklenir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Aşağıda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin metinden hareketle günlük hayatla ilişkilendirme etkinliğini yapmaları istenir.

- Sizce çiftçinin çocukları kitapları okumasaydı ne olurdu?

C. KENDİNİ İFADE ETME

Kendini ifade etme aşamasında öğrencilere animasyon yapma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırılır. Bu projelerin yazılı ve sesli olarak yani konuşmaya dayalı olarak da yapılabileceği öğrencilere gösterilir. Bu projeler ile öğrencinin yazma, konuşma ve görsel sunu becerilerini kullanabileceği gösterilir.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerden konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmaları için yapacakları projeler gösterilir. Ve bu projeleri kurgulamaları sağlanmaya çalışılır.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrencilerden metinle ilgili animasyon yaparak metnin anlaşıldığı yerlerin görselleştirilmesi amacıyla metne ait bir bölüm belirlemeleri istenir. Ve bu bölümü animasyon haline getirmeleri sağlanır.

b. Amaç Belirleme

Öğrencilerden metinde belirledikleri bölümün animasyon haline getirilmesinde bir amaç belirlemeleri istenir. Ve animasyonu o amaç doğrultusunda yazmaları beklenir.

c. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanacakları projeler hakkında bilgilenmesi sağlanır.

3. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilere projeleri yapmaya başlamadan önce projelerin kurgulanmasında uygulanacak kuralları ve animasyonda kullanacakları konuşma/yazma kuralları öğretilir.

4. Yazma, Konuşma ve Görsel Sunu

a. Yazma

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde yazma becerilerini kullanacakları hatırlatılır.

EK-8. Devam

b. Konuşma ve Görsel Sunu

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde konuşma becerilerini kullanarak da proje oluşturabilecekleri gösterilir. Ayrıca proje oluşturulmasında hazırlayacakları ekranlarda yer alacak görselleri kendilerinin hazırlayabilecekleri de hatırlatılır.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere metinle ilgili metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi amacıyla hazırladıkları animasyon yapma, metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu” uygulanır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaya çıkarılmış olur.

Denizyıldızı Metnine Ait Ders Planı

(4.Hafta Metni)

Okulun Adı	:	İlkokulu
Sınıf	: 4. Sınıf	
Ders Adı	: Türkçe	
İlgili Olduğu Tema Adı	: Sağlık ve Çevre	
Metin Adı	: Denizyıldızı	
Süre	: 4 ders saati	
Kazanım	: Çevresinde yaşayan canlıları tanı	
Araç-gereçler	: Bilgisayar, Mouse, kulaklık, projeksiyon cihazı, masa, sandalye, SCRATCH programı	

A. HAZIRLIK

Okuduğunu anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilerle etkinliklere hazırlanma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte okuma öncesi etkinlikleri yapılır. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, anahtar kelime projeleri aracılığıyla anahtar kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan okuma öncesi stratejileri kullanmalarını beklenir.

1. Ön Hazırlık

Öğretmen Hazırlığı

Denizyıldızı adlı metnin hazırlanması, bu metnin SCRATCH programında öğrencilere sunulması amacıyla görseller birlikte desteklenerek öğrencilerin metni okuması amacıyla yazılı olarak hazırlanması ve metni dinlemeleri için metnin seslendirilmesi, metnin SCRATCH programında sesli hikâye projesi olarak hazırlanması.

Öğrenci Ön Hazırlığı

Öğrencilerden araştırma ortamına gelmesini isteyerek bilgisayarlarını kendine ait olan dolaptan almasını ve açıp hazır hale getirmesi istenir. Sonra kulaklıklarını alıp bilgisayara takıp bilgisayarı açması istenir. Bilgisayarı açtıktan sonra SCRATCH

EK-8. Devam

programı üzerinden hazırlanan Denizyıldızı adlı metnin sesli hikâye projesini açması ve beklemesi istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada Denizyıldızı adlı sesli hikâye projesi üzerinden metni okumaları ve dinlemeleri sağlanmadan önce öğrencilere okuma öncesi etkinlikler yaptırılır. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında; öğrencilerin metnin başlığına, anahtar kelime projesinde yer alan ekranlara ve metinde yer alan ekranlara bakmasını sağlayarak okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma yaptırılarak okuma öncesi etkinlikler yaptırılması sağlanır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Denizyıldızı adlı sesli hikâye projesini açması istendikten sonra programdan metne ait ekranlara hızlıca bakmaları istenir. Ve metnin ekranlarında yer alan görselleri inceleyerek ne gördüklerini anlatmaları istenir.

b. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Araştırmacı tarafından derse gelmeden önce hazırlanan anahtar kelime projesi açtırılarak projede yer alan ekranlar üzerinden metne ait anahtar kelime üzerinde çalışma yaptırılır. Ekranlar üzerinde yer alan görsellerle anahtar kelimeleri eşleştirmeleri istenir.

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan Denizyıldızı adlı sesli hikâye projesi üzerinden öğrencilere ekranlar üzerinde yer alan görselleri teker teker incelemeleri istenir. Anahtar kelimelerle ve metnin başlığına bakarak öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir.

ç. Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni dinleme/okuma amacınız nedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğrencilere, okuyacakları metnin türü hakkında bilgi verildikten sonra dinleme-okuma tür yöntem ve teknikleri hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere dersin ilk saatinde dinleme/okuma yapacakları diğer günlerdeki dersin başlangıcında ise sadece sesli okuma yapacakları ve son günde ise sadece sessiz okuma yapacakları söylenir.

B. ANLAMA

Anlama aşamasında öğrencilerle okuma sırası etkinlikleri yapılır. Okuma sırası etkinlikleri kapsamında öğrencilerle birlikte öğrencilerin metni dinlemeyle birlikte ayrıca okuması, sadece sesli okuma yapması ve sadece sessiz okuma yapması sağlanır. Ayrıca okuma sırası etkinliklerde metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımların tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılan kısımların projeler ile görselleştirilmesi sağlanır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejileri olan anlamayı gözlemleme stratejisini, tekrar tekrar okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini kullanmaları beklenir. Kısacası anlama aşamasında SCRATCH programı aracılığıyla animasyon yapma, soru oluşturma-soruları cevaplama ve hikâye oluşturma projeleri yapmaları sağlanır. Bu projeleri öğrencilere yazılı veya sesli olarak yapabilecekleri öğretilir.

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a. Dinleme

Denizyıldızı adlı sesli hikâye projesi programda başlatılmadan önce öğrencilere dinleme ve okuma kuralları söylenir. Sonra program başlatılarak öğrencilerin metni hem dinlemeleri hem de okumaları sağlanır. Okuma öncesi etkinlik kapsamında yapılan başlığa ve anahtar kelimelere bakılarak öğrencilerin önceden yapmış oldukları metin içeriğini tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

b. Okuma

Öğrencilerin metnin türünü göz önünde bulundurarak program çalışma esnasında ekranlar üzerinde yer alan metni okuma yapmaları istenir. Metni ilk gün dinleme ve

EK-8. Devam

okumayla birlikte yapmaları, ikinci günde sadece sesli okuma yapmaları ve son gün ise sadece sessiz okuma yapmaları sağlanır.

c. Görsel Okuma

Öğrencilerin programda yer alan önceden hazırlanmış ekranların üzerinde yer alan resimleri incelemelerini ve resimlerde gördüklerini anlatmaları istenir.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilere, okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu sorarak bu sözcüklerin metin içinde kullanıldığı yeri ve görsellerle ilişkisi varsa ilişkisini düşünerek anlamlarını düşünmeleri istenir.

2. Metni İnceleme

Metni inceleme etkinlikleri olarak öğrencilerden SCRATCH programı aracılığıyla metin ile ilgili soru oluşturma projesi yapmaları istenir. Soru oluşturma projelerinde 5N 1K sorularına yer vermeleri istenir. Ayrıca metnin özetlenmesine, metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik soru oluşturmaları da istenir. Öğrenciler SCRATCH programı üzerinde animasyon şeklinde soru oluşturma projeleri hazırlar. Sonra her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla yerlerini değiştirip birbirlerinin oluşturdukları soru oluşturma projelerini başlatarak oluşturulan sorulara cevap vermeleri istenir. Bu cevaplama etkinlikleri tüm öğrencilerin duyabilecekleri ve etkinliğe katılabilecekleri şekilde sesli ve birlikte yapılır. Bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projeleriyle metin detaylı olarak incelenir. Ayrıca bu aşamada okuma sırası etkinliklerin yapılması sağlanır. Bunun da yanında öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerden biri olan soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanması beklenir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Aşağıda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin metinden hareketle günlük hayatla ilişkilendirme etkinliğini yapmaları istenir.

- Sizce belgesel izlemenin nasıl faydası vardır?

C. KENDİNİ İFADE ETME

Kendini ifade etme aşamasında öğrencilere animasyon yapma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırılır. Bu projelerin yazılı ve sesli olarak yani konuşmaya dayalı olarak da yapılabileceği öğrencilere gösterilir. Bu projeler ile öğrencinin yazma, konuşma ve görsel sunu becerilerini kullanabileceği gösterilir.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerden konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmaları için yapacakları projeler gösterilir. Ve bu projeleri kurgulamaları sağlanmaya çalışılır.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrencilerden metinle ilgili animasyon yaparak metnin anlaşıldığı yerlerin görselleştirilmesi amacıyla metne ait bir bölüm belirlemeleri istenir. Ve bu bölümü animasyon haline getirmeleri sağlanır.

b. Amaç Belirleme

Öğrencilerden metinde belirledikleri bölümün animasyon haline getirilmesinde bir amaç belirlemeleri istenir. Ve animasyonu o amaç doğrultusunda yazmaları beklenir.

c. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanacakları projeler hakkında bilgilenmesi sağlanır.

3. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilere projeleri yapmaya başlamadan önce projelerin kurgulanmasında uygulanacak kuralları ve animasyonda kullanacakları konuşma/yazma kuralları öğretilir.

4. Yazma, Konuşma ve Görsel Sunu

a. Yazma

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde yazma becerilerini kullanacakları hatırlatılır.

EK-8. Devam

b. Konuşma ve Görsel Sunu

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde konuşma becerilerini kullanarak da proje oluşturabilecekleri gösterilir. Ayrıca proje oluşturulmasında hazırlayacakları ekranlarda yer alacak görselleri kendilerinin hazırlayabilecekleri de hatırlatılır.

E. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere metinle ilgili metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi amacıyla hazırladıkları animasyon yapma, metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu” uygulanır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaya çıkarılmış olunur.

EK-8. Devam

Sevda ile Nurgül Teyze Metnine Ait Ders Planı

(5.Hafta Metni)

Okulun Adı	:	İlkokulu
Sınıf	: 4. Sınıf	
Ders Adı	: Türkçe	
İlgili Olduğu Tema Adı	: Birey ve Toplum	
Metin Adı	: Sevda ile Nurgül Teyze	
Süre	: 4 ders saati	
Kazanım	: Görgü kurallarını öğrenir	
Araç-gereçler	: Bilgisayar, Mouse, kulaklık, projeksiyon cihazı, masa, sandalye, SCRATCH programı	

A. HAZIRLIK

Okuduğunu anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilerle etkinliklere hazırlanma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte okuma öncesi etkinlikleri yapılır. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, anahtar kelime projeleri aracılığıyla anahtar kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan okuma öncesi stratejileri kullanmalarını beklenir.

1. Ön Hazırlık

Öğretmen Hazırlığı

Sevda ile Nurgül Teyze adlı metnin hazırlanması, bu metnin SCRATCH programında öğrencilere sunulması amacıyla görseller birlikte desteklenerek öğrencilerin metni okuması amacıyla yazılı olarak hazırlanması ve metni dinlemeleri için metnin seslendirilmesi, metnin SCRATCH programında sesli hikâye projesi olarak hazırlanması.

Öğrenci Ön Hazırlığı

Öğrencilerden araştırma ortamına gelmesini isteyerek bilgisayarlarını kendine ait olan dolaptan almasını ve açıp hazır hale getirmesi istenir. Sonra kulaklıklarını alıp

EK-8. Devam

bilgisayara takıp bilgisayarı açması istenir. Bilgisayarı açtıktan sonra SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Sevda ile Nurgül Teyze adlı metnin sesli hikâye projesini açması ve beklemesi istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada Sevda ile Nurgül Teyze adlı sesli hikâye projesi üzerinden metni okumaları ve dinlemeleri sağlanmadan önce öğrencilere okuma öncesi etkinlikler yaptırılır. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında; öğrencilerin metnin başlığına, anahtar kelime projesinde yer alan ekranlara ve metinde yer alan ekranlara bakmasını sağlayarak okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma yaptırılarak okuma öncesi etkinlikler yaptırılması sağlanır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Sevda ile Nurgül Teyze adlı sesli hikâye projesini açması istendikten sonra programdan metne ait ekranlara hızlıca bakmaları istenir. Ve metnin ekranlarında yer alan görselleri inceleyerek ne gördüklerini anlatmaları istenir.

b. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Araştırmacı tarafından derse gelmeden önce hazırlanan anahtar kelime projesi açtırılarak projede yer alan ekranlar üzerinden metne ait anahtar kelime üzerinde çalışma yaptırılır. Ekranlar üzerinde yer alan görsellerle anahtar kelimeleri eşleştirmeleri istenir.

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan Sevda ile Nurgül Teyze adlı sesli hikâye projesi üzerinden öğrencilere ekranlar üzerinde yer alan görselleri teker teker incelemeleri istenir. Anahtar kelimelerle ve metnin başlığına bakarak öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir.

EK-8. Devam

ç. Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni dinleme/okuma amacınız nedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğrencilere, okuyacakları metnin türü hakkında bilgi verildikten sonra dinleme-okuma tür yöntem ve teknikleri hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere dersin ilk saatinde dinleme/okuma yapacakları diğer günlerdeki dersin başlangıcında ise sadece sesli okuma yapacakları ve son günde ise sadece sessiz okuma yapacakları söylenir.

B. ANLAMA

Anlama aşamasında öğrencilerle okuma sırası etkinlikleri yapılır. Okuma sırası etkinlikleri kapsamında öğrencilerle birlikte öğrencilerin metni dinlemeyle birlikte ayrıca okuması, sadece sesli okuma yapması ve sadece sessiz okuma yapması sağlanır. Ayrıca okuma sırası etkinliklerde metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımların tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılan kısımların projeler ile görselleştirilmesi sağlanır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejileri olan anlamayı gözleme stratejisini, tekrar tekrar okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini kullanmaları beklenir. Kısacası anlama aşamasında SCRATCH programı aracılığıyla animasyon yapma, soru oluşturma-soruları cevaplama ve hikâye oluşturma projeleri yapmaları sağlanır. Bu projeleri öğrencilere yazılı veya sesli olarak yapabilecekleri öğretilir.

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a. Dinleme

Sevda ile Nurgül Teyze adlı sesli hikâye projesi programda başlatılmadan önce öğrencilere dinleme ve okuma kuralları söylenir. Sonra program başlatılarak öğrencilerin metni hem dinlemeleri hem de okumaları sağlanır. Okuma öncesi etkinlik kapsamında yapılan başlığa ve anahtar kelimelere bakılarak öğrencilerin önceden yapmış oldukları metin içeriğini tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

EK-8. Devam

b. Okuma

Öğrencilerin metnin türünü göz önünde bulundurarak program çalışma esnasında ekranlar üzerinde yer alan metni okuma yapmaları istenir. Metni ilk gün dinleme ve okumayla birlikte yapmaları, ikinci günde sadece sesli okuma yapmaları ve son gün ise sadece sessiz okuma yapmaları sağlanır.

c. Görsel Okuma

Öğrencilerin programda yer alan önceden hazırlanmış ekranların üzerinde yer alan resimleri incelemelerini ve resimlerde gördüklerini anlatmaları istenir.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilere, okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu sorarak bu sözcüklerin metin içinde kullanıldığı yeri ve görsellerle ilişkisi varsa ilişkisini düşünerek anlamlarını düşünmeleri istenir.

2. Metni İnceleme

Metni inceleme etkinlikleri olarak öğrencilerden SCRATCH programı aracılığıyla metin ile ilgili soru oluşturma projesi yapmaları istenir. Soru oluşturma projelerinde 5N 1K sorularına yer vermeleri istenir. Ayrıca metnin özetlenmesine, metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik soru oluşturmaları da istenir. Öğrenciler SCRATCH programı üzerinde animasyon şeklinde soru oluşturma projeleri hazırlar. Sonra her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla yerlerini değiştirip birbirlerinin oluşturdukları soru oluşturma projelerini başlatarak oluşturulan sorulara cevap vermeleri istenir. Bu cevaplama etkinlikleri tüm öğrencilerin duyabilecekleri ve etkinliğe katılabilecekleri şekilde sesli ve birlikte yapılır. Bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projeleriyle metin detaylı olarak incelenir. Ayrıca bu aşamada okuma sırası etkinliklerin yapılması sağlanır. Bunun da yanında öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerden biri olan soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanması beklenir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Aşağıda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin metinden hareketle günlük hayatla ilişkilendirme etkinliğini yapmaları istenir.

EK-8. Devam

- Sizce çevremizde uymamız gereken başka görgü kuralları var mıdır?

C. KENDİNİ İFADE ETME

Kendini ifade etme aşamasında öğrencilere animasyon yapma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırılır. Bu projelerin yazılı ve sesli olarak yani konuşmaya dayalı olarak da yapılabileceği öğrencilere gösterilir. Bu projeler ile öğrencinin yazma, konuşma ve görsel sunu becerilerini kullanabileceği gösterilir.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerden konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmaları için yapacakları projeler gösterilir. Ve bu projeleri kurgulamaları sağlanmaya çalışılır.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrencilerden metinle ilgili animasyon yaparak metnin anlaşıldığı yerlerin görselleştirilmesi amacıyla metne ait bir bölüm belirlemeleri istenir. Ve bu bölümü animasyon haline getirmeleri sağlanır.

b. Amaç Belirleme

Öğrencilerden metinde belirledikleri bölümün animasyon haline getirilmesinde bir amaç belirlemeleri istenir. Ve animasyonu o amaç doğrultusunda yazmaları beklenir.

c. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanacakları projeler hakkında bilgilenmesi sağlanır.

3. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilere projeleri yapmaya başlamadan önce projelerin kurgulanmasında uygulanacak kuralları ve animasyonda kullanacakları konuşma/yazma kuralları öğretilir.

4. Yazma, Konuşma ve Görsel Sunu

a. Yazma

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde yazma becerilerini kullanacakları hatırlatılır.

EK-8. Devam

b. Konuşma ve Görsel Sunu

Öğrenciden konuşma kurallarından olan “**Kendini Sözlü Olarak İfade Etme**” kuralını uygulaması beklenir. Bu kapsamda öğrenciden kendine güvenerek sesli projeleri yapması, konuşmalarını görsel sunuyla desteklemesi, metin hakkında hoşlanıp hoşlanmadığı kısımları söylemesi, metin hakkında bilgi edinmek amacıyla arkadaşlarına soru sorması beklenir.

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde konuşma becerilerini kullanarak da proje oluşturabilecekleri gösterilir. Ayrıca proje oluşturulmasında hazırlayacakları ekranlarda yer alacak görselleri kendilerinin hazırlayabilecekleri de hatırlatılır.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere metinle ilgili metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi amacıyla hazırladıkları animasyon yapma, metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu” uygulanır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaya çıkarılmış olur.

Kayısı Metnine Ait Ders Planı

(6.Hafta Metni)

Okulun Adı	:	İlkokulu
Sınıf	: 4. Sınıf	
Ders Adı	: Türkçe	
İlgili Olduğu Tema Adı	: Güzel Ülkem Türkiye	
Metin Adı	: Kayısı	
Süre	: 4 ders saati	
Kazanım	: Türkiye'ye ait kayısı yetiştirilen şehirleri tanı	
Araç-gereçler	: Bilgisayar, Mouse, kulaklık, projeksiyon cihazı, masa, sandalye, SCRATCH programı	

A. HAZIRLIK

Okuduğunu anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilerle etkinliklere hazırlanma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte okuma öncesi etkinlikleri yapılır. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, anahtar kelime projeleri aracılığıyla anahtar kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan okuma öncesi stratejileri kullanmalarını beklenir.

1. Ön Hazırlık

Öğretmen Hazırlığı

Kayısı adlı metnin hazırlanması, bu metnin SCRATCH programında öğrencilere sunulması amacıyla görseller birlikte desteklenerek öğrencilerin metni okuması amacıyla yazılı olarak hazırlanması ve metni dinlemeleri için metnin seslendirilmesi, metnin SCRATCH programında sesli hikâye projesi olarak hazırlanması.

Öğrenci Ön Hazırlığı

Öğrencilerden araştırma ortamına gelmesini isteyerek bilgisayarlarını kendine ait olan dolaptan almasını ve açıp hazır hale getirmesi istenir. Sonra kulaklıklarını alıp bilgisayara takıp bilgisayarı açması istenir. Bilgisayarı açtıktan sonra SCRATCH

EK-8. Devam

programı üzerinden hazırlanan Kayısı adlı metnin sesli hikâye projesini açması ve beklemesi istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada Kayısı adlı sesli hikâye projesi üzerinden metni okumaları ve dinlemeleri sağlanmadan önce öğrencilere okuma öncesi etkinlikler yaptırılır. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında; öğrencilerin metnin başlığına, anahtar kelime projesinde yer alan ekranlara ve metinde yer alan ekranlara bakmasını sağlayarak okuma öncesi etkinlikler olan okumaya karşı hazır olma, okuma amacı oluşturma, metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, okunan metin türü hakkında tahminde bulunma ve anahtar kelimelerle çalışma yaptırılarak okuma öncesi etkinlikler yaptırılması sağlanır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin SCRATCH programı üzerinden hazırlanan Kayısı adlı sesli hikâye projesini açması istendikten sonra programdan metne ait ekranlara hızlıca bakmaları istenir. Ve metnin ekranlarında yer alan görselleri inceleyerek ne gördüklerini anlatmaları istenir.

b. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Araştırmacı tarafından derse gelmeden önce hazırlanan anahtar kelime projesi açtırılarak projede yer alan ekranlar üzerinden metne ait anahtar kelime üzerinde çalışma yaptırılır. Ekranlar üzerinde yer alan görsellerle anahtar kelimeleri eşleştirmeleri istenir.

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

SCRATCH programı aracılığıyla hazırlanan Kayısı adlı sesli hikâye projesi üzerinden öğrencilere ekranlar üzerinde yer alan görselleri teker teker incelemeleri istenir. Anahtar kelimelerle ve metnin başlığına bakarak öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir.

ç. Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni dinleme/okuma amacınız nedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğrencilere, okuyacakları metnin türü hakkında bilgi verildikten sonra dinleme-okuma tür yöntem ve teknikleri hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere dersin ilk saatinde dinleme/okuma yapacakları diğer günlerdeki dersin başlangıcında ise sadece sesli okuma yapacakları ve son günde ise sadece sessiz okuma yapacakları söylenir.

B. ANLAMA

Anlama aşamasında öğrencilerle okuma sırası etkinlikleri yapılır. Okuma sırası etkinlikleri kapsamında öğrencilerle birlikte öğrencilerin metni dinlemeyle birlikte ayrıca okuması, sadece sesli okuma yapması ve sadece sessiz okuma yapması sağlanır. Ayrıca okuma sırası etkinliklerde metnin dikkatli ve anlayarak okunması, anlaşılmayan kısımların tekrar tekrar okunması, metnin anlaşılın kısımların projeler ile görselleştirilmesi sağlanır. Bu etkinliklerde öğrencilerden okuduğunu anlama stratejileri olan anlamayı gözlemlleme stratejisini, tekrar tekrar okuma stratejisini, işbirliğine dayalı okuma stratejisini, akran destekli okuma öğretimi stratejisini, soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini, özetleme stratejisini kullanmaları beklenir. Kısacası anlama aşamasında SCRATCH programı aracılığıyla animasyon yapma, soru oluşturma-soruları cevaplama ve hikâye oluşturma projeleri yapmaları sağlanır. Bu projeleri öğrencilere yazılı veya sesli olarak yapabilecekleri öğretilir.

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a. Dinleme

Bu aşamada öğrenciden **“Dinleme Kurallarını Uygulaması”** beklenir. Bu kapsamda öğrenciden metni dinlemesi için hazırlık yapması, metni dinlerken dikkatini dinlemeye yoğunlaştırması ve arkadaşlarını dinlerken görgü kurallarına uyması beklenir.

Kayısı adlı sesli hikâye projesi programda başlatılmadan önce öğrencilere dinleme ve okuma kuralları söylenir. Sonra program başlatılarak öğrencilerin metni hem dinlemeleri hem de okumaları sağlanır. Okuma öncesi etkinlik kapsamında yapılan başlığa ve anahtar kelimelere bakılarak öğrencilerin önceden yapmış oldukları metin içeriğini tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

EK-8. Devam

b. Okuma

Öğrencilerin metnin türünü göz önünde bulundurarak program çalışma esnasında ekranlar üzerinde yer alan metni okuma yapımları istenir. Metni ilk gün dinleme ve okumayla birlikte yapımları, ikinci günde sadece sesli okuma yapımları ve son gün ise sadece sessiz okuma yapımları sağlanır.

c. Görsel Okuma

Öğrencilerin programda yer alan önceden hazırlanmış ekranların üzerinde yer alan resimleri incelemelerini ve resimlerde gördüklerini anlatmaları istenir.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilere, okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu sorarak bu sözcüklerin metin içinde kullanıldığı yeri ve görsellerle ilişkisi varsa ilişkisini düşünerek anlamlarını düşünmeleri istenir.

2. Metni İnceleme

Metni inceleme etkinlikleri olarak öğrencilerden SCRATCH programı aracılığıyla metin ile ilgili soru oluşturma projesi yapımları istenir. Soru oluşturma projelerinde 5N 1K sorularına yer vermeleri istenir. Ayrıca metnin özetlenmesine, metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik soru oluşturmaları da istenir. Öğrenciler SCRATCH programı üzerinde animasyon şeklinde soru oluşturma projeleri hazırlar. Sonra her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla yerlerini değiştirip birbirlerinin oluşturdukları soru oluşturma projelerini başlatarak oluşturulan sorulara cevap vermeleri istenir. Bu cevaplama etkinlikleri tüm öğrencilerin duyabilecekleri ve etkinliğe katılabilecekleri şekilde sesli ve birlikte yapılır. Bu soru oluşturma ve sorulara cevap verme projeleriyle metin detaylı olarak incelenir. Ayrıca bu aşamada okuma sırası etkinliklerin yapılması sağlanır. Bunun da yanında öğrencilerden okuduğunu anlama stratejilerden biri olan soru oluşturma ve sorulara cevap verme stratejisini kullanması beklenir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Aşağıda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin metinden hareketle günlük hayatla ilişkilendirme etkinliğini yapımları istenir.

EK-8. Devam

- Sizce adı geçen şehirlerde kayısı yetişmemiş olsaydı o şehirlerde ekonomi nasıl olurdu?

C. KENDİNİ İFADE ETME

Kendini ifade etme aşamasında öğrencilere animasyon yapma, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırılır. Bu projelerin yazılı ve sesli olarak yani konuşmaya dayalı olarak da yapılabileceği öğrencilere gösterilir. Bu projeler ile öğrencinin yazma, konuşma ve görsel sunu becerilerini kullanabileceği gösterilir.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerden konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmalarını için yapacakları projeler gösterilir. Ve bu projeleri kurgulamaları sağlanmaya çalışılır.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrencilerden metinle ilgili animasyon yaparak metnin anlaşıldığı yerlerin görselleştirilmesi amacıyla metne ait bir bölüm belirlemeleri istenir. Ve bu bölümü animasyon haline getirmeleri sağlanır.

b. Amaç Belirleme

Öğrencilerden metinde belirledikleri bölümün animasyon haline getirilmesinde bir amaç belirlemeleri istenir. Ve animasyonu o amaç doğrultusunda yazmaları beklenir.

c. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanacakları projeler hakkında bilgilenmesi sağlanır.

3. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilere projeleri yapmaya başlamadan önce projelerin kurgulanmasında uygulanacak kuralları ve animasyonda kullanacakları konuşma/yazma kuralları öğretilir.

4. Yazma, Konuşma ve Görsel Sunu

a. Yazma

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde yazma becerilerini kullanacakları hatırlatılır.

EK-8. Devam

b. Konuşma ve Görsel Sunu

Öğrencilere oluşturacakları animasyon, soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projelerinde konuşma becerilerini kullanarak da proje oluşturabilecekleri gösterilir. Ayrıca proje oluşturulmasında hazırlayacakları ekranlarda yer alacak görselleri kendilerinin hazırlayabilecekleri de hatırlatılır.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere metinle ilgili metnin anlaşıldığı kadarıyla görselleştirilmesi amacıyla hazırladıkları animasyon yapma, metinle ilgili soru oluşturma ve sorulara cevap verme ve hikâye oluşturma projeleri yaptırıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Gelişim Düzeyi Belirleme Formu” uygulanır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaya çıkarılmış olur.

SELİM'İN EŞYALARI

Selim on yaşında bir çocuktur. Her gün okuluna gider ama hiç derslerine çalışmazdı. Okulunu da hiç sevmez, okumak istemezdi. Annesini, babasını, öğretmenini ve arkadaşlarını çok üzerti. Okuldan geldikten sonra ödevlerini yapmaz, çantasını rastgele bir yere atar, ertesi gün her yerde çantasını arardı. Odasındaki eşyaları kullanırken hiç özen göstermez, onları hor kullanırdı. Selim'in bu halinden herkes şikâyetçiydi.

Günlerden bir gün Selim yine okuldan gelmişti. Öğretmeninin her zaman ki gibi çok ödev verdiğini düşünüyordu. Eve geldiğinde ise annesi yemek yedikten sonra hemen ödevlerini yapması gerektiğini söylemişti. Selim buna çok kızmıştı. Söylenerek odasına gitti. Ödevlerini yapmayacağını söyledi ve her zaman ki gibi çantasını bir kenara fırlattı. Öğretmenine ve annesine çok kızmıştı. Bu kızgınlığının acısını her zaman olduğu gibi eşyalarından çıkartmayı düşündü. Hemen kalktı. Kombinin petekleri açtı. İçerinin sıcak olduğunu düşündü. Kombinin derecesini azaltmak yerine camı açmak aklına geldi. Yerinden kalktı ve camı açtı. Sonra çantasını alıp içindeki kitapları ve defterleri boşalttı. Çantayı pencerenin önüne koydu. Kitaplarını ve defterlerini yatağının altına fırlattı. Kalemlerini ise teker teker kırmaya başladı. Hızını alamayan Selim oda karanlık olmamasına rağmen ışıkları açtı.

Bu sırada Selim'in annesi yemeğin hazır olduğunu ve Selim'e ellerini yıkayıp yemeğe gelmesini söyledi. Selim odasından çıktı ve banyoya doğru gitti. Ellerini yıkamak için suyu sonuna kadar açtı. Ellerini yıkadı. Fakat çeşmeyi sonuna kadar kapatmadı. Banyonun ışığını da açık bırakıp gitti.

Selim banyodan çıkmıştı ki aniden bir ses geldi. Bu ses Selim'i çağırıyordu. Selim hemen banyoya geri döndü. Banyoya baktı ama kimseyi göremedi. Ses halen geliyordu. Nereden geldiği belli olmayan bir ses musluğun açık kaldığını ve bu yüzden musluğu tamamen kapatılması gerektiğini söylüyordu. Selim çok korkmuştu. Hemen denileni yaptı ve musluğu tamamen kapattı. Banyodan hemen çıkmaya karar vermişti ki aynı ses yine Selim'e seslendi. Bu sefer bu ses açık kalan ışığın da kapatılmasını istedi.

EK-9. Devam

Selim denileni hemen yaptı. Banyonun ışığını kapattı ve hemen mutfığa, annesinin yanına koştu.

Selim'in annesi mutfakta masayı hazırlıyordu. Selim çok korkmuştu. "Anne evde bir ses duydum" dedi. Annesi Selim'i ciddiye almadı. Selim her ne kadar gerçekten bir ses duyduğunu söylese de annesi yine Selim'in yaramazlıklarından biri olduğunu düşündü. Selim ise ısrarla bir ses duyduğunu ve o sesin kendisinden açık kalan musluk ve ışığın kapatılmasını istediğini söyledi. Annesi ise "yine ne yaramazlık peşindesin sen" dedi. Selim annesini ikna edememişti. Hayal gördüğünü düşündü.

Selim yemeğini yedi ve odasına geri gitti. Selim odasına girdiğinde aynı sesi tekrar duydu. Etrafına baktığında gene kimse yoktu. Selim "Kimsin sen?" dedi. Nereden geldiği belli olmayan bu ses evin sesiydi. Evet, ev Selim ile konuşuyordu. Ev Selim'e "Ben içinde yaşadığım evim. Senin bu tavırlarından tüm eşyalar şikâyetçi. Bende şikâyetçiyim. Artık yeter. Eşyalarını hor kullanmamalısın. Elektriği, suyu, doğalgazı boşuna tüketmemelisin" dedi. Ve ardından devam etti. Kombiyi kapatması gerektiğini, kombi çalışırken camın açılmaması gerektiğini, tüketilen doğalgazın boşuna gittiğini söyledi. Selim çıldırmak üzereydi. Ev nasıl olur da kendisiyle konuşabilirdi. Bu mümkün değildi. Odadan hızlıca çıktı ve annesinin yanına gitti. Annesine evin kendisiyle konuştuğunu söyledi. Annesi yine inanmadı ve bu şakayı artık bitirmesi gerektiğini söyledi. Selim ne yapacağını şaşırılmıştı. Odaya çaresizce geri döndü. Fakat Selim odaya girer girmez ev bu sefer kendisinden kombinin kapatılması gerektiğini veya içerisi soğuk ise camın kapatılması gerektiğini, doğalgazın tasarruflu kullanılması gerektiğini söyledi. Selim denileni hemen yaptı. Pencerenin kenarına gitti. Çantasını kenara atıp pencereyi kapattı.

Fakat evin istekleri bitmedi. Bu sefer ev kendisinden çantasını hor kullanmaması gerektiğini istedi. Ayrıca ev Selim'den yatağının altına attığı kitap ve defterleri çıkarmasını ve çantanın içine yerleştirmesi gerektiğini söyledi. Selim bu olanlara inanamıyordu. Çaresiz olarak her denileni yaptı. Selim çok korkuyordu. Korkuya daha fazla dayanamadı ve ağlamaya başladı. Ev ise Selim ile konuşmaya devam etti. Selim'in derslerine çalışmasını, annesini, babasını, öğretmenini üzmemesi gerektiğini, özellikle eşyalarını hor kullanmaması gerektiğini söyledi. Selim eve söz verdi. Derslerine

EK-9. Devam

çalışacak, annesini, babasını, öğretmenini üzmeyecekti. Özellikle de eşyalarını bir daha kesinlikle hor kullanmayacaktı. Selim söz vermişti. Ve evin sesi birden kesildi. Selim evin sesinin kesilmesine çok sevinmişti. Verdiği sözleri hatırladı. Ve bundan sonra Selim verdiği bu sözü tutacağına dair kendi kendine karar vermişti.

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin kahramanları **kim**lerdir?
2. Selim eşyalarını **nasıl** kullanırdı?
3. Evin sesi Selim'den işi bittikten sonra **niçin** ışıkları kapatmasını istedi?
4. Selim evin sesini ilk **nerede** duydu?
5. Evin sesi **ne zaman** kesildi?
6. Metnin sonunda Selim eve **ne** söz verdi?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Metni kısaca özetleyiniz.
8. Metinde asıl anlatılmak istenen düşünce nedir?
9. Selim eve söz vermeseydi ne olurdu?
10. Çevremizdeki eşyaların ve elektrik, su, doğalgaz gibi doğadan gelen kaynakların hor kullanılması nasıl sonuçlara yol açar?

EKMEĞİN SERÜVENİ

Ben kimim? Sofralarımızın vazgeçilmezi, her öğünde her yemekte var olan bir yiyeceğim. Ben sizin her zaman gördüğünüz ve yediğiniz ekmeğim. Ben sizin yanınıza çok uzaklardan bin bir zahmetle geldim. Nasıl mı geldim? Hadi dinleyin:

İnsanlığın var olmasından beri temel yiyeceğim ben. Ayrıca her toplumda mutlaka yer alırım. İlk zamanlar çok sert yapıyordum. Bugünkü halime hiç benzemiyordum. Eski Mısırlıların mayayı bulmasından sonra bugünkü halimi aldım. Maya bulunduktan sonra daha yumuşak ve daha hafif oldum. İlk zamanlarda o kadar değerliydim ki para yerine beni kullanıyorlardı. İlk zamanlar el ile yapılmaktaydım. Sanayileşme ile birlikte daha hızlı ve daha çok yapılabilmekteyim.

Peki, ben nasıl yapıldım? Onu anlatayım size. Benim ham maddem tahıllardır. Hangi tahıllar diyeceksiniz değil mi? Bu tahıllar; buğday, arpa, mısır, çavdar, yulaf gibi tahıllardır. En çok kullanılan ham maddem ise buğdaydır. Bütün bu tahılların aynı süreçten geçmesiyle yapılıyorum ben.

Kısaca yapılış hikâyemi anlatayım size. Yaz aylarında önce ekildiğim tarla sürülür. Ve toprak dinlendirmeye bırakılır. Sonbahar aylarında ham maddem olan buğday tahılı tarlaya ekilir. Buğdayın ekim işi bittikten sonra sürekli olarak tarla gübrenir ve sulanır. Zararlı olan otlar ve böcekler tarladan arındırılır. Çünkü bunlar benim yapılmamı engellemektedir.

Belirli bir zaman geçtikten sonra buğday toprak altından çıkar ve yeşerir. Yeşeren buğdaylar zamanla güneşin etkisiyle ve sıcaklıkla sararmaya başlar. Zamanı geldiğinde ise buğdaylar biçilir. Buna hasat etmek denir. Tarım makineleriyle biçilen buğdaylar saplarından ayrılır. Buğday bu şekilde tanecikli hale getirilir ve güneşte kurumaya bırakılır. Saplarından ayrılmış halde bulunan buğday tanecikleri güneşte kurur ve artık un haline getirilmeye hazırdır.

Buğday buradan öğütülmek için değirmenlere götürülür. Burada buğday ezilerek öğütülür. Öğütülen buğday un haline gelir. Un haline gelen buğday buradan ekmek yapılmak üzere fırınlara gönderilir. Fırınlara giden un üç işlemden geçirildikten sonra ben meydana gelirim.

EK-9. Devam

İlk işlem unun su ve tuz ile karıştırılarak yoğurulması işlemidir. Bu işlemden sonra un hamur haline gelir. İkinci işlem hamur haline gelen unun içine maya karıştırılması işlemidir. Hamur içine maya karıştırılır ve hamurun kabarması sağlanır. Böylece ben meydana gelirim ve pişirmek için fırının içine atılırım. Burada pişer ve son halimi alırım. Fırından marketlere gönderilirim. İşte benim buraya geliş serüvenim bu şekilde. Ben bu süreçlerden yola çıkarak buralara kadar geldim. Görüyorsun uzun ve uğraşlı yollardan geçerek buraya geldim. Beni bulamayan çok insan var. O yüzden beni tasarruflu kullanman gerek. Yiyebileceğin kadar alman gerek. Özellikle yenmeyince bayatlarım ben. O zaman da beni çöpe atmaman gerek. Tekrar fırınlara geri göndermen gerek ki tekrar taze ekmek haline geleyim. Ve tekrar buraya geleyim.

Adı: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**
2. Ekmeğin bugünkü şekilde daha yumuşak ve daha hafif yapılmasını sağlayan mayayı **kimler** bulmuştur?
3. Buğdayın ekim işi bittikten sonra tarladaki zararlı olan otlar ve böcekler **niçin** tarladan arındırılır?
4. Tarladan toplanan buğday **nerede** öğütülerek un haline getirilir?
5. Buğday değirmenlerde **nasıl** un haline getirilir?
6. Ekmeğin ham maddesi olan buğday tahılı tarlaya **hangi aylarda** ekilir?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni kısaca **özetleyiniz.**
8. Okuduğunuz metnin **konusu nedir?**
9. Günlük yaşamımızda yiyebileceğimiz kadar ekmek almak **niçin** önemlidir?
10. Eğer metni siz yazmış olsaydınız metnin başlığı **ne** olurdu? Yazınız.

ÇİFTÇİNİN MİRASI

Bir zamanlar bir köyde küçük bir evde yaşayan bir çiftçi ve bu çiftçinin iki de oğlu varmış. Bu çiftçi, kendi halinde yaşayan, çok çalışkan, işini seven ve tüm vaktini evinde ve tarlasında geçiren birisiymiş. Bu çiftçi tarlasında dinlendiği veya evinde geçirdiği vakitlerini babasından kalma kitapları okuyarak değerlendiren, okumayı çok seven, kitap okuma konusunda da oğullarını teşvik eden birisiymiş.

Bu çiftçinin tarlası köyün en küçük tarlası olduğu gibi bir de bu tarla köyün en kötü yerindeymiş. Bütün bu olumsuzluklara rağmen köyde en verimli ve en kaliteli mahsulü alan çiftçi bu çiftçiymiş. Her yıl köyde en çok bu çiftçi kazandığı için diğer köylüler bu çiftçiyi çok kıskanırlarmış. Bütün köy sürekli olarak onu izlemeye çalışır, bu kadar çok ve bu kadar iyi mahsul almasının sırrını öğrenmeye çalışırmış. Bütün köy onun gibi çiftçilik yapmaya çalışsa da bu çiftçi kadar iyi ve fazla mahsul elde edemezmiş.

Bir gün köylü bu duruma dayanamamış ve hepsi bir olup çiftçiyle konuşmaya karar vermişler. Çiftçinin yanına gidip nasıl olurda tarlasının köyün en kötü yerinde olmasına ve tarlasının köyün en küçük tarlası olmasına rağmen en fazla ve en iyi mahsulü almasının sırrının ne olduğunu sormuşlar. Bizim çiftçi ise bütün köylüye tüm sırrın okumada saklı olduğunu söylemiş. Bu duruma köylü bir türlü anlam verememiş ve okumayla çiftçiliğin ne ilgisi olabilir diye düşünmüşler. Ama çiftçi her seferinde bu sırrın okumada olduğunu söylemiş.

Günler günleri kovalamış ama bizim çiftçi okumayı hiç mi hiç bırakmamış. Oğullarının da kitap okumasını istiyormuş ama oğulları bir türlü okumaya yanaşmıyormuş. Bizim çiftçi her yıl köyün en fazla ve en iyi mahsulünü almaya devam etmiş. Günler, aylar, yıllar geçmiş ve bizim çiftçi iyice yaşlanmış. Eli ayağı tutmaz olmuş. Oğulları da büyüdüğü için artık tarladaki tüm işlerle onlar ilgilenir olmuş. Babalarının yaptıkları şekilde tarlaya tohum ekmişler, onun söylediği saatlerde sulama yapmışlar. Anlayacağınız tarla ile ilgili her türlü bilgiyi babalarına danışarak babalarının söylediği gibi tüm işleri yapmışlar.

Bir gün bizim çiftçi artık iyice elden ayaktan kesilmiş. Ölümü yakınmış. Oğullarını çağırması ve oğullarına:

EK-9. Devam

“Evlatlarım, artık benim vaktim doldu. Ben iyice kötü oldum, bu dünyadan göçüp gideceğim. Hakkınızı helal edin çünkü size pek fazla mal bırakamadım. Kötü bir yerde ufak bir tarla bıraktım ama dediğim gibi yapmaya devam ederseniz mahsullerin en fazlasını ve en iyisini almaya devam edersiniz. Tüm sırlar, tüm yapmanız gerekenler kitaplarda saklı. En büyük varlığım babamın bana verdiği bu kitaplar. Ben de bu kitapları da size miras olarak bırakıyorum. Okuyun evlatlarım, sürekli onları okuyun” demiş ve dünyadan ayrılmış. Çiftçinin oğulları bu duruma bir türlü anlam verememiş. “Hiç kitaplardan büyük miras olur mu?” diye düşünmüşler. Ama babalarından yadigâr olduğu için de kitapları atmaya kıyamamışlar ve bir sandığa kapatıp kaldırmışlar.

Çiftçinin oğulları babalarının yaptığı gibi tarla ile ilgilenmeye çalışmışlar ama buldukları yerde hava sürekli değişmeye başlamış ve köyde sular da akamaz olmuş. Tohumlar alınmış ekilmiş ama sulama saatleri sürekli değiştiği için verim alamaz olmuşlar. Tüm köylü o sene kıtlık yaşamış. Don olmuş, tüm mahsuller telef olmuş ve o sene çiftçinin oğulları da mahsul alamamış olduklarından çok büyük zorluklar yaşamışlar.

Günlerden bir gün çiftçinin küçük oğlu babasının miras bıraktığı kitapları merak etmiş. Kapattıkları sandıktan çıkarmış ve başlamış kitapları tek tek okumaya. Kitaplar tamamen çiftçilik ile ilgiliymiş. Tarlada hangi tohumların ne zaman kullanılacağı, tohumların toprağa ne kadar derine ekileceği, hangi otların tarladan ayrılması gerektiği, sulama saatlerinin hava koşullarına göre nasıl yapılması gerektiği gibi çiftçilik ile bir sürü bilgi varmış kitaplarda. Meğerse babası, yerine, zamanına ve hava durumlarına göre çiftçilik yapıyormuş. Hemen büyük abisini çağırmış ve kitapları göstermiş. Başlamış iki kardeş bu kitapları okumaya. Gerçekten de kitaplarda çiftçilikle ilgili çok faydalı bilgiler yer alıyormuş. Babalarını dinlemediklerine çok ama çok pişman olmuşlar.

O günden sonra iki kardeş kitaplardaki bilgilere göre çiftçilik yapmaya başlamışlar. Artık yeniden eskisi gibi en fazla ve en iyi mahsulü onlar almaya başlamış. Kitap okumanın kıymetini o zaman anlamışlar ve babalarının kendilerine gerçekten de çok büyük bir miras bıraktığını fark etmişler. Bundan sonra da babalarının bıraktıkları kitapların hepsini okuyacaklarına ve babalarının mirasına sahip çıkacaklarına dair

EK-9. Devam

kendilerine söz vermişler. İki kardeş de böylelikle mutlu ve mesut bir şekilde yaşamlarına devam etmişler.

Adı: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**
2. Okuduğunuz metnin kahramanları **kimlerdir?**
3. Çiftçi **nasıl** birisiymiş?
4. Çiftçi oğullarının da sürekli olarak elindeki kitapları okumasını **niçin** istemiştir?
5. Çiftçinin oğulları **ne zaman** tekrar babaları gibi iyi ve bol mahsül almaya başlamışlardır?
6. Çiftçinin oğulları kitapları **nerede** saklamıştır?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni kısaca **özetleyiniz.**
8. Metinde **asıl anlatılmak istenen düşünce** nedir?
9. Çiftçinin çocukları babalarının miras olarak bıraktığı kitapları sandıktan çıkarıp okumamış olsalardı ne olurdu?
10. Eğer metni siz yazmış olsaydınız metnin başlığı ne olurdu? Yazınız.

DENİZYILDIZI

Emrah her zaman olduğu gibi yorgun argın okuldan gelmişti. Eve gelip elbiselerini değiştirdi. Sonra yemek hazır olana kadar televizyon izlemeyi dűřündü. Televizyonun bulunduğu odaya geldi. Televizyonu açtı ve izlemeye başladı. Kanallar arasında sürekli geçiş yapıyordu. Televizyonda ne izleyeceğine karar vermeye çalışıyordu. Tam o esnada ekrandaki görüntü dikkatini çekti. Daha önce hiç görmediği bir canlı vardı ekranda. Kısa bir süre sonra izlediği görüntülerin belgesel programı yayınlanan bir kanalda olduğunu anladı. Emrah merakını gidermek için bu kanalda durmaya karar verdi. Kanalda yayınlanan belgeseli izlemeye başladı.

Belgeselde denizyıldızları anlatılıyordu. Denizyıldızları Emrah'ın çok hoşuna gitmişti. Denizyıldızları hayvanlar âlemi içerisinde yer almaktaydı. Genelde beř kolu olan denizyıldızları dikenli yapıya sahipti. Beřten fazla kolu olan denizyıldızları da bulunuyordu. Ayrıca denizyıldızlarının omurgası da bulunmuyordu. Denizyıldızları dünyanın hemen her yerinde denizin 6000 metre derinliğinde yaşayan hayvanlardı. Denizyıldızları sadece denizde yani tuzlu sularda yaşayabilen, tatlı sularda görűlmeyen bir canlıydı. Genellikle denizyıldızlarının renkleri kırmızı ve turuncu renklerdeydi. Ama mavi, gri veya kahverengi olanları da bulunmaktaydı. Ayrıca denizyıldızları garip bir biçimde çoğalıyordu. Herhangi bir kolunun kesilmesi veya kopması durumunda tekrar yeni bir kol çıkıyordu. Emrah özellikle bu duruma çok şaşırmıştı. Nasıl oluyor da kopan veya kesilen bir kolun yerine yenisi çıkardı.

Emrah belgeseli izlemeye devam ediyordu. Adeta kendisini, belgeselde gösterilen denizin içinde hissediyordu. Denizyıldızları çok dikkatini çekmişti. Çok tuhaf hayvanlar olduklarını dűřündü. Belgeselin ilerleyen zamanlarında yeni yeni şeyler de öğrendi. Denizyıldızlarının diğer hayvanlar gibi gözleri, kulakları, ayakları yoktu. Ama denizyıldızları dokunmaya, ışığa, sıcaklığa ve içinde yaşadıkları suya karşı duyarlı hayvanlar olduklarını öğrenmişti. “Nasıl olur da bir hayvanın kulağı, gözü, ayakları olmazken bunlara karşı duyarlı olabilir ki” diye dűřündü. Belgeseli izlemeye, denizyıldızları hakkında bilgi edinmeye devam etti.

Denizyıldızları çok uzun yıllar yaşayabilen canlılardı. Bazı denizyıldızları 34 yıl yaşayabiliyordu. Denizyıldızları su yosunu, sünger, midye, deniz salyangozu ve diğer

EK-9. Devam

küçük hayvanlarla beslenen canlılardı. Emrah'ın aklına hemen “Ağızları yoksa nasıl besleniyorlar ki” sorusu geldi. Denizyıldızı gerçekten çok garip bir hayvandı. Denizyıldızlarının düşmanları da vardı. Kendisini yemek isteyen canlılardı bunlar. Bu canlılar denizyıldızlarını yiyerek besleniyordu. Bu canlılar kendisinden büyük denizyıldızları, yengeçler, balıklar, martılar ve deniz samurlarıydı. İnsanlar ise genelde denizyıldızı yemiyorlardı. Sebebi ise denizyıldızlarının tadının acı ve kötü olmasıydı. İnsanlar genelde ölmüş olan denizyıldızlarını hatıra olarak kullandıkları gibi akvaryumda süs olarak da değerlendirmekteydiler.

Belgesel devam ettikçe denizyıldızları Emrah'ın daha da çok dikkatini çekmişti. Birden aklına “Acaba denizyıldızları neden beş kollu, yassı ve yıldız şeklinde?” sorusu geldi. Hemen bilgisayarını açtı. İnternette denizyıldızlarının neden yassı olduğunu araştırmaya başladı. Denizyıldızlarının yassı olmasıyla ilgili bir efsaneye rastladı. Hemen okumaya başladı. Hikâye şöyleydi: “*Avustralya insanların anlattığı bir efsaneye göre bir zamanlar bazı hayvanlar okyanusu geçmek için kanoya ihtiyaç duymuşlar. Kanosu olan ama bu kanoyu diğer hayvanlara vermeyen bir balina varmış. Bu hayvanlar kanoyu almak için denizyıldızından yardım istemişler. Denizyıldızı da hayvanları kırmamış. Bu hayvanlara yardım etmeyi kabul etmiş. Denizyıldızı balinaya masal anlatarak onu meşgul ettiği sırada hayvanlar da balinaya ait olan kanoyu çalmıştır. Bunu anlayan balina ise sinirini denizyıldızından çıkartmış. Denizyıldızını cezalandırmak amaçlı üzerine basarak onu bugünkü yassı haline getirmiştir. O gün bugündür denizyıldızı böyle yassı halde kalmıştır*”. Bu efsane Emrah'a çok tuhaf gelmişti. Denizyıldızlarının çok değişik ve garip hayvanlar olduklarını düşündü. Ayrıca kendi kendine denizyıldızları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olması gerektiğine karar vermişti.

Bu sırada annesi Emrah'ı yemeğe çağırdı. Emrah heyecanla koştu. Annesine denizyıldızlarını anlattı. Bu belgeseli izlediği için çok mutluydu. Bundan sonra bilgisayarda sürekli oyun oynamak veya sürekli çizgi filmleri izlemek yerine böyle yararlı belgeselleri izleyeceğine dair karar aldı.

EK-9. Devam

Adı: Soyadınız:

YÖNERGE: *Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....*

1. Selim yemek hazır olana kadar **ne** yapmayı düşündü?
2. Denizyıldızları sadece **nerede** yaşayabilirler?
3. Denizyıldızından yardım isteyen hayvanlar kanoya **niçin** ihtiyaç duymuşlardır?
4. Metinde anlatılan efsanede geçen kanonun sahibi **kimdir?**
5. Balina denizyıldızını cezalandırmak amaçlı denizyıldızını **nasıl** bir hale getirmiştir?
6. Metindeki olaylar **hangi sırayla gerçekleşmiştir?**

YÖNERGE: *Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....*

7. Okuduğunuz metni kısaca **özetleviniz.**
8. Metinde **asıl anlatılmak istenen düşünce** nedir?
9. Metni siz yazmış olsaydınız **nasıl bir başlık** koyardınız?
10. Siz denizyıldızının yerinde olsaydınız kanoyu balinadan almak için **ne yapardınız?**

SEVDA İLE NURGÜL TEYZE

Sevda, anne ve babasıyla birlikte yedi katlı bir apartmanın dördüncü katında yaşıyordu. Sevda ve ailesinin oturduğu dairenin karşısındaki dairede arkadaşı Ahmet ve ailesi, yukarıdaki dairede Yakup amca ve Ayşe teyze, altlarındaki dairede ise tek başına yaşayan yaşlı Nurgül teyze kalıyordu.

Sevda çok yaramaz bir çocuktur. Apartmana girip çıkarken sürekli olarak ses yapıyor, asansörü boşuna çalıştırıyor, apartman kapısını sert ve hızlı kapatarak ses çıkarıyordu. Özellikle evinde kaldığı zamanlarda anne ve babası yokken çok yüksek seste müzik dinliyor ve televizyon izliyordu. Bu durumdan tüm apartman şikâyetçiydi. Sevda'nın anne ve babası her ne kadar sürekli olarak Sevda'yı uyarıyor olsa da Sevda yaramazlığına devam ediyor, apartman kurallarının hiçbirine uymuyor, görgü kurallarına hiç dikkat etmiyordu. Anne ve babası ise Sevda'ya sürekli olarak apartman kurallarını öğretmeye çalışıyor, yüksek seste müzik dinlememesi ve televizyon izlememesi gerektiğini öğretmeye çalışmasına rağmen Sevda bu uyarıların hiçbirine kulak asmıyordu.

Apartmanda Sevda'dan en çok Nurgül teyze rahatsızlık duyuyordu. Sevda'yı da çok sevdiği için onu kırmak istemiyor, kibar ve nazik bir şekilde ondan çok sesli müzik dinlememesini ve televizyon izlememesini, evde bulunduğu zamanlarda çok ses çıkarmamasını istiyor ama yaramaz Sevda yine ses çıkararak Nurgül teyzeye rahatsızlık vermeye devam ediyordu.

Günlerden bir gün Sevda, Nurgül teyzenin evine gitmişti. Nurgül teyze Sevda'yı güler yüzle karşıladı ve onu içeri aldı. Nurgül teyze ve Sevda birlikte vakit geçiriyordu. Bir ara Nurgül teyze Sevda'ya zor uyduğunu, uyuduğu vakitlerde de kendisinin açtığı müzik sesi veya televizyon sesi ile uyandığını ve bir daha da uyuyamadığını, uykusunu alamadığı için de hastalığının arttığını ve iyileşemediğini, yaşadığı sıkıntıların daha fazla arttığını anlattı.

Bunları dinleyen Sevda'nın aklına görgü kurallarına uymadığı, sürekli çevresinde oturanları rahatsız ettiği geldi ve o esnada yaptıklarından ötürü pişmanlık yaşadığını hissediyordu. Sevda bunları düşünürken Nurgül teyze Sevda'ya çocukluk

EK-9. Devam

anılarını anlatma teklifinde bulundu. Sevda ise bu teklifi hemen kabul ederek yaptıklarını unutmak amacıyla Nurgül teyzeden hemen anlatmasını istedi.

Nurgül teyze: “Sevdacığım, bende senin yaşlarındayken senin gibi çok yaramazlık yapıyor, apartman kurallarına uymuyor, çevremdeki insanlara rahatsızlık veriyordum. Özellikle bizim alt katımızda tek başına yaşayan, kimsesi olmayan, sürekli benim gibi hasta olan Ayşe teyzeye rahatsızlık veriyordum. Evde koştüğüm, hopladığım, zıpladığım için sürekli ses çıkarıyor, Ayşe teyzeyi sürekli rahatsız ediyordum. Ayşe teyze ise beni sevdiğinden ötürü bana bir şey dememesine rağmen onun rahatsız olduğunu biliyor ama yaramazlık yapmaya devam ediyordum. Ayşe teyze bir gün bana “ Nurgül kızım, insanlar çevresindeki insanlara zarar verdiklerinde, onları rahatsız ettiklerinde aynı rahatsızlığı, zararı kendileri çekmeden bu dünyadan gitmeyecekmiş” dedi ve Nurgül teyze şöyle devam etti: “Gerçekten de doğruymuş bu söz, Ayşe teyze haklıymış, çünkü aynı rahatsızlığı şu an ben yaşıyorum.” dedi.

Sevda bunları duyunca şok olmuş, aklına hemen kendi yaptıkları geldi. Sevda zaten yaptıkları için pişmanlık yaşıyordu fakat şimdi öğrendikleri ise onun daha fazla pişmanlık yaşamasına sebep oldu. Demek ki Nurgül teyze Ayşe teyzeyi rahatsız ettiği için şimdi de kendisinin onu rahatsız ettiğini düşündü ve kendisi de yaşlandığında başka bir çocuğun onu rahatsız edeceği düşüncesi aklına geldi. Bu düşüncenin çok ürkütücü olduğunu düşündü ve Nurgül teyzeye rahatsızlık verdiği için çok pişman oldu.

Sevda ve Nurgül teyzenin konuşmaları böyle devam etmişti. Sevda, Nurgül teyzenin yanından ayrılırken ondan özür dileyerek Nurgül teyzenin elini öptü ve ondan kendisini affetmesini istedi. Nurgül teyze ise Sevda’ya hiç darılmadığını ve kendisini çok sevdiğini söyledi. Sevda, Nurgül teyzenin ne kadar iyi bir insan olduğunu, kendisinin onu rahatsız etmesine rağmen Nurgül teyzenin kendisine hiç kızmamış olmasına çok sevinerek oradan ayrıldı ve evine döndü.

Sevda evine döndüğünde Nurgül teyzenin anlattıklarını düşünerek ileride kendisinin yaşlandığını hayal etmişti. Başka bir çocuğun ona rahatsızlık verdiğini, yaşlı ve hasta hali ile yüksek seste müzik ve televizyon sesinin ne kadar çekilmez bir şey olduğunu düşünmüştü. Ayrıca apartmandaki herkesi böyle rahatsız ettiğini düşündü ve

EK-9. Devam

aklına hemen tüm apartmandan özür dilemek geldi ve evden çıkarak tüm apartmandaki yaşayan herkesten özür diledi.

Sevda tüm apartmanı dolaştıktan sonra eve gelir gelmez anne ve babasından da özür diledi ve artık görgü kurallarına uyacağına, bir daha kimseyi rahatsız etmeyeceğine dair söz verdi. Sevda'nın anne ve babası bu olaylara çok şaşırılmışlardı ama Sevda'nın artık görgü kurallarına uyacağına ve apartmandaki hiç kimseyi rahatsız etmeyeceğine dair söz vermesine çok sevinmişlerdi. Sevda da artık akıllı bir çocuk olacağı ve çevresindeki insanlara rahatsızlık vermeyeceği için çok ama çok mutlu olmuştu ve kendi kendine bir daha böyle yaramaz bir çocuk olmayacağına dair söz vermişti.

Adı: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Sevda **nasıl** bir çocuktur?
2. Sevdaların alt katında **kim** yaşamaktadır?
3. Sevda, Nurgül teyze ile konuşup pişman olduktan sonra **ne** yapmaya karar vermiştir?
4. Sevda ile Nurgül teyze **nerede** konuşmuşlardır?
5. Nurgül teyze **niçin** uyuyamamaktadır?
6. Metindeki olaylar **hangi sırayla** gerçekleşmiştir?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni kısaca **özetleyiniz.**
8. Metinde **asıl anlatılmak istenen düşünce** nedir?
9. Metni siz yazmış olsaydınız **nasıl bir başlık** koyardınız?
10. Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz. Ve altına düşüncelerinizi yazınız.

Bu konuya benzer bir metin okudum.

Bu konuya benzer bir film izledim.

Bu konuya benzer bir olay yaşadım.

KAYISI

Kayısı ağacı 2-10 metre arası yüksekliğinde olan, dikenleri ve tüyleri olmayan bir ağaçtır. Kayısı ağacının yaprakları mızrak şeklinde ve uzun; kenar kısımları dişli; uçları sivri veya küttür. Yapraklarından önce beyaz veya pembe renkli çiçekleri gelişen kayısı ağacının meyveleri ise sarımsı veya turuncu renge yakındır. Meyveleri eriğe benzemekle birlikte üzeri tüylüdür.

Kayısı ağacının meyvesi olan kayısının etli kısmının yenilmesinin yanında, iç kısmındaki çekirdeği de yenmektedir. Özellikle bu çekirdek kısmı birçok alanda kullanılmaktadır. Çekirdek kısmının kabukları karbon üretiminde, metal yüzeylerin temizlenmesinde ve fırınlarda alternatif enerji kaynağı olarak kullanılmaktadır. Çekirdeğin iç kısmı ise kuruyemiş sanayisinde ve yağı çıkarılarak kozmetik ürünlerin yapımında kullanılmaktadır. Ayrıca kayısı çekirdeğinin kansere de iyi geldiği düşünülmekte ve bu konu tıp alanındaki uzmanlar tarafından araştırılmaktadır.

Kayısı ağacı dünyanın hemen hemen her yerinde yetişiyor olsa da daha çok Akdeniz ikliminin hüküm sürdüğü bölgelerde daha verimli yetişmektedir. Bunun yanında Akdeniz iklimine benzer olan Avrupa, Orta Asya, Amerika ve Afrika kıtalarında yer alan bazı ülkelerde de yetişmektedir.

Bu bölgeler arasında en çok kayısı üretimi yapılan yer ise güzel ülkemiz Türkiye'dir. Türkiye yaş kayısı üretiminde dünyada ilk sırada gelmektedir. Türkiye'den sonra yaş kayısı üretimi sırasıyla en çok İspanya, İtalya, İran, Fransa, Yunanistan ve ABD'de yapılmaktadır. Bu ülkeler yaş kayısı üretiminde birinci grup ülkeler olup, bu ülkelerde yıllık 100 bin tonun üzerinde yaş kayısı üretimi yapılmaktadır.

Türkiye, dünya yaş kayısı üretiminin yaklaşık % 10-15'inin yapıldığı bir ülkedir. Türkiye'de yaş kayısı üretimi yapılan birçok bölge bulunmaktadır. Bu bölgeler; Malatya, Elazığ ve Erzincan çevresi, Kars ve Iğdır bölgesi, Mersin ve Antakya çevresi, Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi yakınlarıdır.

Bu bölgeler arasında en kaliteli ve en iyi kayısılar Malatya yakınlarında yetişmektedir. Malatya kayısı adı taşıyan bu kayısılar dışında üretilen kayısılar daha çok sofralarda tüketilmektedir. Malatya kayısının ise ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çünkü Malatya kayısının büyük çoğunluğu ihracatta değerlendirilmektedir. Bu

EK-9. Devam

bakımdan Malatya kayısısı ülkemizin ekonomisine büyük katkı getirmektedir. Malatya ile birlikte Erzincan ve Elazığ'da yetiştirilen kayısılar da ihraç edilmektedir.

Bu illerde yetiştirilen kayısılar Türk ekonomisinin önemli ihracat dallarından birini oluşturmaktadır. Bu iller dışında yetiştirilen kayısılar ise az miktarda yetişmesi ve düşük kaliteye sahip olması sebebiyle ihraç edilmemekte, ülke içinde sofralarda yerini almaktadır. Malatya, Erzincan ve Elazığ'da yetiştirilen kayısıların büyük çoğunluğu toplandıktan sonra kurutulmakta ve kuru kayısı olarak dünyaya dağıtılmaktadır. Bu bölgelerde yetiştirilen kayısılar dünya kuru kayısı üretiminin yaklaşık % 85-90'nını oluşturmaktadır. Kayısı, yağmurlama sistemiyle 10-12 gün aralıklarla sulanır ve en erken hasadı Mersin'in Mut ilçesinde yapılır. İlk ürünleri Mayıs ayının ikinci veya üçüncü haftası olgunlaşan bu kayısıların % 85 gibi büyük çoğunluğu kuru kayısı halinde dünyaya dağıtılmaya devam etmektedir.

Adı: Soyadınız:

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Metnin başlığı nedir?
2. Ülkemizde en iyi ve en kaliteli kayısılar nerede yetişmektedir?
3. Kayısıların sulaması nasıl yapılmaktadır?
4. Malatya, Erzincan ve Elazığ illerinin dışındaki diğer illerde yetiştirilen kayısılar niçin yurt dışındaki ülkelere satılmamaktadır?
5. Kayısının ilk ürünleri ne zaman hasad edilmeye başlanmaktadır?
6. Dünyada en çok kayısı üretimi yapan ülke hangisidir?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınızı kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni kısaca özetleyiniz.
8. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
9. Kayısı gibi ülkemizde en çok yetişen ve dünyaca ünlü yiyeceklerden veya içeceklerden iki tanesine örnek veriniz.
10. Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz. Ve altına düşüncelerinizi yazınız.

Bu konuya benzer bir metin okudum.

Bu konuya benzer bir film izledim.

Bu konuya benzer bir olay yaşadım.

GRİP

Hava değişimlerinin çok hızlı olduğu ve iklim değişikliklerinin yaşandığı zamanlarda insanların en çok yakalandığı hastalık griptir. Grip özellikle kış aylarında çok görülmektedir. Kış ayları içerisinde ise bu hastalığa en çok Ocak ayında rastlanmaktadır. Özellikle çocuklar bu hastalığa çok sık yakalanmaktadır.

Grip hastalığına virüsler sebep olmaktadır. Grip hastalığına sebep olan bu virüslerin 200 e yakın çeşidi bulunmaktadır. 2 yaşına kadar hemen hemen her çocuk 8-10 kez grip hastalığı geçirmektedir.

Grip, “Influenza” adındaki bir virüsün hava yoluyla vücuda girmesiyle başlamaktadır. Bu virüs hava yoluyla çok kolay ve hızlı bir şekilde bulaşmaktadır. Grip hastalığına yakalanmış birinin hapşırması veya öksürmesi ile çevreye grip virüsleri dağılır. Sonra sağlıklı insanların bu havayı teneffüs etmesiyle grip virüsü onlara bulaşır. Ayrıca grip hastalığına yakalanan kişilerin kullandığı eşyalara elle temas edilmesi yoluyla da bu hastalık bulaşabilmektedir.

Grip hastalığı belirtileri; burnun tıkanması, sürekli olarak hapşırma, burnun akması, öksürük, gözlerde oluşan kızarmalar, başın ağrması ve vücudun yorgun düşmesidir. Çok ilerlediği durumlarda bu hastalık kusma ve mide bulantısına da sebep olabilmektedir.

Grip hastalığının tedavisi ise belirtilere yönelik olarak yapılmaktadır. Ateşin düşürülmesi için ateş düşürücü ilaçlar, burun akıntısı ve hapşırmanın giderilmesi için akıntıyı engelleyecek ilaçlar verilmektedir. Vücudun dirençli olma durumuna göre hiç ilaç tedavisi yapılmadan bu hastalık 7 gün ile 10 gün arasında kendiliğinden de geçebilmektedir. Elbette vücut direncinin iyi olması, ateşin sürekli olmaması ve öksürüğün ilerlememesi gerekmektedir. Grip hastalığına yakalanılması durumunda yapılacak en iyi yol istirahat etmektir.

Grip hastalığından korunmak için alınacak en iyi önlem vücut direncini düşürebilecek eylemlerden kaçınmaktır. Vücudun her zaman grip hastalığına karşı dirençli olması gerekmektedir. Ani hava değişimlerine karşı tedbirli olunmalı, mevsim özelliklerine göre giyinilmeli, özellikle hastalığın en sık rastlandığı kış aylarında bol sulu gıdalar alınmalı, taze meyve ve sebzeler tüketilmelidir. Özellikle de hastalığa

EK-9. Devam

yakalanmış kişilere ve eşyalarına yakın temasta bulunmaktan kaçınılmalı, aynı ortamda elden geldiğince bulunulmamalıdır. Bunun yanında eller bol bol yıkanmalı ve temiz tutulmalıdır.

Grip hastalığından korunmanın bir diğer yolu da grip aşısı olmaktır. Grip aşısı her yılın başında olunabilen bir aşıdır. Bir önceki yılda grip hastalığına sebep olan grip virüsünün belirlenmesiyle, bu virüsün zayıflatılmış hali vücuda grip aşısı yoluyla verilmektedir. Bu aşı vücuda verildikten sonra bir veya iki hafta içinde koruyucu düzeye ulaşır. Eğer vücuda verilen virüs tipi aynı özellikte başka bir virüs ile vücutta karşılaşır bu aşı etkili olur ve virüsün vücuda bulaşmasını, vücudun hastalanmasını büyük ölçüde engeller. Bu aşı engelleme oranını %70'lere kadar çıkarmaktadır. Elbette grip aşısı olan kişi, grip olmayacak diye bir şey yoktur. Çünkü bu virüs her yıl kendini yenilemektedir.

Grip aşısını özellikle risk altında olan 65 yaş üzeri insanların, şeker, astım, kronik akciğer (bronşit olanların), kalp hastalarının olması gerekmektedir. Bu aşının kesinlikle yapılmaması gereken kişiler de vardır. Çocukların da bu aşığı olması, bağışıklık sistemlerinin güçlenmesini sağlayacaktır. Daha önce de değinildiği gibi gripten korunmanın en iyi yolu, vücut direncinin sağlam tutulması, sağlıklı ve dengeli beslenme, mevsimlere uygun giyinme, soğuktan korunma ve özellikle hastalığı bulaştıracak kişi ve ortamlardan elden geldiğince uzak durmaktır.

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**
2. Grip hastalığına özellikle **kimler** çok sık yakalanmaktadır?
3. Grip hastalığı en çok **ne zaman** görülmektedir?
4. Grip virüsü vücuda **hangi yolla** girer?
5. Metne göre grip aşısını **niçin** olmak gerek?
6. Grip hastalığının belirtilerinden **iki tanesini** yazınız?

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız....

7. Okuduğunuz metni kısaca **özetleyiniz.**

EK-9. Devam

8. Okuduğunuz metnin **konusu** nedir?
9. Siz grip hastalığına yakalanmamak için **nasıl tedbirler** alıyorsunuz?
10. Eğer metni siz yazmış olsaydınız metne **nasıl bir başlık** koyardınız?

MİKROPLARLA BİR GÜN

İsmail kişisel temizliğine dikkat etmeyen, yemekten önce ve sonra ellerini yıkamayan, gün içerisinde sürekli eline geçirdiği şeyleri ağızına götüren bir çocuktuk. Annesinin ve babasının uyarılarına hiç kulak vermez, sürekli olarak kendi bildiğini okurdu. Annesi ve babası ise sürekli İsmail'i uyarır, kişisel temizliğine dikkat etmesini, okulda kalem, silgi gibi eşyalarını ağızına götürmemesini ve yemekten önce ve sonra ellerini yıkamasını tembihlerlerdi.

Bir gün İsmail okuldan geldiğinde kendisini çok kötü hissediyordu. Okuldan gelir gelmez hemen yemeğini yedi ve uyumak için odasına gitti. Bir süre sonra İsmail karnında müthiş bir ağrı hissetmeye başladı. Ağrı o kadar şiddetliydi ki İsmail'i uykusundan uyandırmış ve ağlamasına sebep olmuştu.

İsmail'in annesi ise İsmail'in ağlama sesini duyar duymaz odasına gelmişti. Annesi geldiğinde İsmail kan ter içindeydi. İsmail'in ateşi çıkmıştı. Ayrıca karnı çok kötü ağrıyordu. Annesi hemen İsmail'in elbiselerini çıkardı. Ateşini düşürmeye çalıştı. Fakat İsmail'in ateşi bir türlü düşmüyordu. Karnı da ağrımaya devam ediyordu. İsmail dayanılmaz bir acı çekiyordu.

İsmail'in annesi, eşi Ahmet Bey'i çağırmaaya karar verdi. Hemen telefonu eline aldı ve Ahmet Bey'i arayarak İsmail'in çok kötü hasta olduğunu haber verdi. Bunun üzerine Ahmet Bey ise hemen yola çıkacağını söyledi.

Aradan biraz zaman geçtikten sonra kapı zili çaldı. Gelen Ahmet Beydi. Bu arada İsmail'in ateşi ve karnın ağrısı halen devam etmekteydi. Ahmet Bey hemen İsmail'in yanına geldi. Annesi ile birlikte İsmail'i hazırlayıp hastanenin yolunu tuttular.

İsmail hastaneye gelene kadar çok acı çekmişti. Karnı çok fazla ağrıyordu. Hissettiği ağrı İsmail'in dayanacağı gibi değildi. Hemen doktorun yanına gittiler. Doktor hızlıca İsmail'i kontrol etti. Ateşine baktı. Karnındaki ağrının yerini tespit etmeye çalıştı. Sonra kan tahlili istedi. İsmail, annesi ve babası kan tahlili vermek üzere laboratuvara gittiler. İsmail kan vereceği için çok korkuyordu. Vermek istemedi ama karnındaki ağrının da geçmesi gerekiyordu. Mecburen bu acıya katlanmaya karar verdi.

Canı çok acımış olsa da İsmail tahlil edilmesi için kanını vermişti. Tahlillerin sonucunun çıkması için beklemeye başlamışlardı. Bu arada Doktor İsmail'in ateşinin

EK-9. Devam

düşmesi için iğne yapacağını söylemişti. İsmail tekrar büyük bir korku hissetmeye başlamıştı. Çünkü iğneler İsmail'in canını çok acıtıyordu. Ağlayarak da olsa İsmail'e iğne vurulmuştu. Canı çok yanmıştı ama İsmail'in yapacak bir şeyi de yoktu.

Biraz zaman geçtikten sonra İsmail'in kan tahlili sonuçları belli olmuştu. İsmail, anne ve babası hemen doktorun yanına gittiler. Doktor sonuçlara bakıp İsmail'in kanında mikrop olduğunu söyledi. Karnındaki ağrının geçmesi için de serum verilmesi gerektiğini belirtti. İsmail'in hissettiği korku bir kat daha artmıştı. Kanında mikrop mu vardı? İçine mikrop mu girmişti? Karnındaki ağrıya ve ateşe mikroplar sebep olmuştu. İsmail'in aklına elini yıkamadığı, eline gelen her şeyi ağzına aldığı gelmişti. Ağzına aldığı eşyalarda ve elinde mikrop vardı demek ki. Bu mikroplar İsmail'in ağzından içeri girmiş ve karın ağrısıyla birlikte ateşinin yükselmesine sebep olmuştu. Demek ki İsmail mikroplara yenik düşmüştü.

İsmail koluna bağlanan serum bitene kadar hastanede kaldı. Serumun bitmesi üç saat sürdü. İsmail bu süre boyunca elini yıkamadan yemek yediğini, ağzına mikroplu eşyaları aldığını düşündü. Çok pişman olmuştu. Ama artık yapacak bir şeyi yoktu. Bir an önce iyileşmeyi umuyordu. İyileşince bir daha elini yıkamadan yemek yemeyeceğine, kişisel temizliğine özen göstereceğine, elindeki her eşyayı ağzına koymayacağına, okulda ve okuldan geldikten sonra her fırsatta elini sabunlu suyla güzelce yıkayacağına kendi kendine söz verdi.

YÖNERGE: Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ilk 6 soruyu cevaplayınız.....

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**
2. İsmail **nasıl** bir çocuktur?
3. Metnin kahramanları **kimlerdir?**
4. Doktor İsmail'e **niçin** iğne vurdurmuştur?
5. Mikroplar İsmail'in **neresinde** bulunmaktadır?
6. İsmail **ne zamana** kadar hastanede kalmıştır?

EK-9. Devam

YÖNERGE: Okuduğunuz metinden anladığınız kadarıyla ve metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıdaki 7., 8., 9. ve 10. soruyu cevaplayınız.....

7. Okuduğunuz metni kısaca özetleyiniz.
8. Okuduğunuz metnin **konusu** nedir?
9. İsmail'i anne ve babası hastaneye götürmemiş olsaydı **sizce hikâye nasıl sonuçlanırdı?** (Size göre olan sonucu yazınız)
10. Eğer metni siz yazmış olsaydınız metne **nasil bir başlık** koyardınız?

Ön Görüşme

1. Size göre, seçilen öğrenciler neden okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadır?
2. Size göre, okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocukların yaşadıkları bu sorunlar nasıl çözülebilir?
3. Size göre, okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocukların yaşadıkları bu sorunların çözümüne kimler yardımcı olabilir?
4. Size göre, okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocukların yaşadıkları bu sorunların çözümünde ne tür strateji/teknoloji/araç-gereç işe koşulabilir?

Orta Görüşme

SCRATCH programı uygulaması ile yapılan etkinlikleri göz önünde bulundurduğumuzda öğrencilerin;

1. Okuma becerileri ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca anlatır mısınız?
3. Dil beceri alanlarında gelişim olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Türkçe dersi etkinliklerine katılımlarında neler gözlemliyorsunuz?
5. Bu uygulamayı kısaca değerlendirir misiniz?

Son Görüşme

1. SCRATCH programı uygulamasına katılan öğrencilerinizin dil beceri alanlarını düşündüğümüzde bir gelişim söz konusu olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa hangi alanlarda olduğunu örneklerle açıklar mısınız?
2. SCRATCH programı uygulamasına katılan öğrencilerinizin Türkçe dersinde yaptıkları okumaları göz önünde bulundurduğunuzda durumları hakkında neler söylersiniz?
3. SCRATCH programı uygulamasına katılan öğrencilerinizin akran öğretimi becerilerinde bir gelişim olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa örneklerle açıklar mısınız?
4. SCRATCH programı uygulamasına katılan öğrencilerinizin teknoloji kullanım becerilerinde bir gelişim olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa örneklerle açıklar mısınız?

EK-10. Devam

5. SCRATCH programı uygulamasına katılan öğrencilerinizin okudukları bir metinle ilgili soru oluşturma becerilerinde bir gelişim olduğunu düşünüyor musunuz?

Ön Görüşme

1. Bir şeyler okuduğunda neler hissediyorsun? Neden?
2. Okuduğun metinlerde daha çok hangi konuları sevdiğini düşünüyorsun? Neden?
3. Bir metni okuduğunda metni anlayıp-anlamadığını nasıl anlarsın? Örnek vererek açıklar mısın?

Orta Görüşme

1. SCRATCH programıyla yapmış olduğumuz okumalarda neler hissediyorsun? Neden?
2. SCRATCH programı ile yapılan okumalarda metni anlayıp-anlamadığını nasıl anlıyorsun? Örnek vererek açıklar mısın?
3. Yapmış olduğumuz SCRATCH programı ile okuduğunu anlama etkinliklerini nasıl buluyorsun?
4. SCRATCH programı ile yaptığımız bu uygulamanın Türkçe dersi başarısına nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?
5. SCRATCH programı ile yaptığımız bu uygulamanın diğer derslerindeki başarısına nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?
6. SCRATCH programı ile yaptığımız bu uygulamanın sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?

Son Görüşme

1. SCRATCH programındaki soru oluşturma projende neler yaptığını anlatır mısın?
2. SCRATCH programındaki animasyon projende neler yaptığını anlatır mısın?
3. SCRATCH programındaki hikâye oluşturma projende neler yaptığını açıklar mısın?
4. SCRATCH programında yaptığımız uygulamalarda yer alan metin okuma etkinlikleri hakkında neler düşündüğünü açıklayabilir misin?
5. SCRATCH programında yaptığımız uygulamalarda arkadaşlarıyla birlikte neler yaptığınızı açıklayabilir misin?
6. SCRATCH programında yaptığımız uygulamalar ile teknoloji kullanabilme becerinin geliştiğini düşünüyor musun? Düşünüyorsan örneklerle açıklayabilir misin?

EK-11. Devam

7. SCRATCH programının okuduğunu anlamana katkısı olduğunu düşünüyor musun?
Neden?