



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI  
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİMİN  
İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
OKUDUĞUNU ANLAMALARININ GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**Seher AKŞİT**

**Denizli-2024**

**T.C.**  
**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ**  
**ÖĞRETİMİN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMALARININ GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**Seher AKŞİT**

**Danışman**

**Prof. Dr. Birsen DOĞAN**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Üye: Prof. Dr. Birsen DOĞAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet UYGUN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
.../.../..... tarih ve ...../ sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr., Mustafa BULUŞ  
Enstitü Müdürü

## **ETİK BEYANNAMESİ**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Seher AKŞİT



## TEŞEKKÜR

2020 yılında özel öğrencilikle başladığım bu yolda güçlükler, sürprizler, denemeler, başarısızlıklar, tekrar denemeler ve sonunda başarılarla karşılaştım. Bana soracak olursanız elimde hazır bulunan puanımla öğretmen olmayı beklemeye devam edecektim. Belki de birçok kişi için bu atama bekleyişi stresli geçerken, lisansta tanıma fırsatını bulduğum sayın hocamın teşvikleri sayesinde ben bu bekleyişi fırsata çevirdim ve lisansüstü kariyerime adım atmayı başardım. Şimdi ise tüm tezimi tamamlamış, son olarak bu cümleleri yazmanın tarif edilmez keyfini yaşıyorum. Uzun uğraşlar sonunda yazdığım bu tezimin alanyazına katkı sağlamasını temenni ediyorum.

İnsanın kaderini doğduğu yerin ya da zamanın değil, daha çok hayatta karşılaştığı insanların belirlediğine inanıyorum. Bu tezi yazmamda elbette karşılaştığım güzel insanların da emeği oldu. İlk olarak, kendisini tanıdığım için çok şanslı hissettiğim, sürekli yeni sorular sormamı ve cevapları bulmamı sağlayan, çok kıymetli zamanları paylaştığım hem lisanstan hocam hem de danışmanım olan sayın Prof. Dr. Birsen Doğan'a çok teşekkür ediyorum. Aynı şekilde ailede benden önce bu yolun önünü açan, desteklerini her zaman sırtımda hissettiğim benim için motivasyon kaynağı olan sevgili halam Dr. Sevim Akşit'e çok teşekkür ederim. Sadece halama değil tüm aileme özellikle beni büyüten ve bu günlere getiren canım babaanneme teşekkürü bir borç bilirim. Bir diğer teşekkürüm ise; bu süreçte küçük bedenlerine karşın kocaman yürekleriyle bana birçok şey öğreten, ilham kaynağım olan biricik öğrencilerimedir. Son olarak eğitimime katkısı olan tüm hocalarıma, çalışmakta olduğum okulda desteklerinden ötürü idari amirlerime, yoğunluğuma karşın beni sabırla bekleyen ve yeri geldiğinde yardımlarını eksik etmeyen sevgili arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

## ÖZET

### Öğrenme Stillere Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarının Gelişimine Etkisi

AKŞİT, Seher

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Birsen Doğan

Ocak, 2024, 193 sayfa

Bu çalışmanın amacı öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğini belirlemektir. Eylem araştırması modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen ve Batman'ın bir köy okulunda öğrenim görmekte olan 15 ilkokul ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi”, “Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi”, “Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi”, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlükleri, gözlem formu, görüntü kayıtları, öğrenci ürünleri, dereceli puanlama anahtarı ve haftalık gerçekleştirilen okuduğunu anlama testleri ile toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin genel olarak öğrenme stili tercihlerinin aktif ve sıralı öğrenme tercihlerinde yoğunlaştığı, bununla beraber algısal/sezgisel ve görsel/işitsel alt boyutlarında yer alan iki öğrenme stilinin de birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında düzenlenen öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim ortamının öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenme stili, okuduğunu anlama

## **ABSTRACT**

### **The Effect of Individualized Instruction Based on Learning Styles on the Development of Second Grade Primary School Students' Reading Comprehension**

AKŞİT, Seher

Master Thesis, Department of Basic Education,

Primary Education Program

Supervisor: Prof. Dr. Birsen DOĞAN

January 2024, 193 pages

The purpose of this study is to determine whether individualized instruction based on learning styles improves the reading comprehension of second grade primary school students. The sample of the research, in which the action research model was used, consists of 15 second-grade primary school students studying in a village school in Batman, selected through easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods. The data of the research were "Learning Styles Index for Children", "Informational Text Reading Comprehension Test", "Narrative Text Reading Comprehension Test", semi-structured interview form, researcher diaries, observation form, video recordings, student products, rubric and weekly reading comprehension. were collected through comprehension tests. Wilcoxon Signed Rank Test was used to analyze the sub-problems of the research. Looking at the results of the research, it was concluded that students' learning style preferences generally concentrated on active and sequential learning preferences, and that the two learning styles in the perceptual/intuitive and visual/auditory sub-dimensions were very close to each other. Apart from this, it has been concluded that the individualized teaching environment based on learning styles has a significant effect on improving students' reading comprehension.

Key Words: Individualization of instruction, learning style, reading comprehension

## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....   | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ .....   | iv  |
| TEŞEKKÜR.....  | v   |
| ÖZET .....   | vi  |
| ABSTRACT.....  | vii |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....  | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....  | 1   |
| 1.1.1. Problem Cümlesi .....   | 4   |
| 1.1.2. Alt Problemler.....   | 4   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....  | 4   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....  | 5   |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....                                 | 6   |
| 1.5. Sayıtlılar .....  | 6   |
| 1.6. Tanımlar .....  | 6   |
| İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....             | 8   |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....  | 8   |
| 2.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama .....                                 | 8   |
| 2.1.1.1. Okuduğunu anlama stratejileri .....                           | 11  |
| 2.1.2. Öğretimin Bireyselleştirilmesi.....                             | 16  |
| 2.1.2.1. Öğrenme stili.....  | 19  |
| 2.1.2.1.2. Öğrenme stili modelleri.....                                | 22  |
| 2.2 İlgili Araştırmalar .....  | 30  |
| 2.2.1. Öğrenme Stillere Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim .....       | 30  |
| 2.2.2. Öğrenme Stilleri ve Okuduğunu Anlama .....                      | 33  |
| 2.2.3. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli.....                   | 35  |
| 2.2.4. Öğrenme Stilleri ile Gerçekleştirilen Eylem Araştırmaları ..... | 36  |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....  | 39  |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....   | 39  |
| 3.2. Eylem Araştırması Süreci.....                                     | 41  |
| 3.2.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi .....                          | 43  |
| 3.2.2. Araştırma Yönteminin Belirlenmesi .....                         | 44  |
| 3.2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul ve Sınıf.....              | 45  |
| 3.3. Çalışma Grubu.....  | 46  |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması .....   | 53  |
| 3.4.1. Metinlerin Seçilmesi .....  | 53  |
| 3.4.2. Eylem Planlarının Hazırlanması .....  | 54  |
| 3.4.3. Ön Hazırlık Süreci (Pilot Uygulama) .....   | 57  |
| 3.4.4. Uygulama Süreci .....   | 58  |
| 3.5. Veri Toplama Araçları .....   | 58  |
| 3.5.1. Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi.....   | 59  |
| 3.5.2. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi .....   | 60  |
| 3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....  | 61  |
| 3.5.5. Araştırmacı Günlüğü .....   | 61  |
| 3.5.6. Ders Gözlem formu .....   | 62  |
| 3.5.7. Görüntü Kayıtları.....  | 63  |
| 3.5.8. Öğrenci Ürünleri .....  | 63  |
| 3.5.9. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) .....   | 63  |
| 3.5.10. Okuduğunu Anlama Testleri.....   | 64  |
| 3.6. Verilerin Analizi.....  | 64  |
| 3.6.1. Okuduğunu Anlama Testlerinin Analizi.....   | 64  |
| 3.6.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Analizi .....  | 66  |
| 3.6.3. Nitel Verilerin Analizi .....   | 66  |
| 3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....  | 67  |
| 3.7.1. Araştırmacı ve Rolü .....   | 69  |
| 3.7.2. Geçerlik Komitesi .....   | 69  |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....   | 72  |
| 4.1. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....   | 72  |
| 4.2. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri .....  | 73  |
| 4.3. Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretime Yönelik Geliştirilen Eylem Planlarının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi ..... | 75  |
| 4.4. Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi.....  | 139 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....  | 141 |
| 5.1. Tartışma.....   | 141 |
| 5.2. Öneriler.....   | 145 |
| KAYNAKÇA.....  | 146 |
| EKLER.....   | 154 |
| Ek 1. Araştırma İzin Belgesi .....   | 154 |

|   |     |
|---|-----|
| Ek 2. Etik Kurul Onayı.....                                 | 155 |
| Ek 3. Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi.....      | 156 |
| Ek 4. Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi.....          | 159 |
| Ek 5. Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi.....           | 163 |
| Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Öğrenci) ..... | 165 |
| Ek 7. Ders Gözlem Formu .....                               | 166 |
| Ek 8. Araştırmacı Günlüğü.....                              | 167 |
| Ek 9. Araştırmada Kullanılan Eylem Planları .....           | 168 |
| Ek 10. Veli Onam Formu .....                                | 178 |
| ÖZGEÇMİŞ.....   | 179 |

## TABLolar LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 2.1. <i>Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri (Kolb, 1984)</i>       | 25  |
| Tablo 3.1. <i>Çalışmaya Dahil Olan Öğrencilere Yönelik Bilgiler</i>                              | 47  |
| Tablo 3.2. <i>Çalışmada Kullanılan Metinler</i>  | 53  |
| Tablo 3.3. <i>Araştırmada Kullanılan Eylem Planlarının Dağılımı</i>                              | 55  |
| Tablo 3.4. <i>"Kahvaltının Önemi" Metni Eylem Planı (10 ders saati)</i>                          | 55  |
| Tablo 3.5. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>                                   | 59  |
| Tablo 3.6. <i>Okuduğunu Anlama Testleri</i>  | 60  |
| Tablo 3.7. <i>Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Test Sonuçlarının Dağılımı</i> | 65  |
| Tablo 4.1. <i>İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri</i>                     | 72  |
| Tablo 4.2. <i>İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri</i>                           | 73  |
| Tablo 4.3. <i>ÇİÖSİ Puanlama Haritası</i>  | 74  |
| Tablo 4.4. <i>ÇİÖSİ Puan Hesaplamaları ve Değerlendirme Sonuçları</i>                            | 74  |
| Tablo 4.5. <i>Ö2'ye Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>  | 82  |
| Tablo 4.6. <i>Eylem Planı 1: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i>                                    | 82  |
| Tablo 4.7. <i>Eylem Planı 2: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i>                    | 88  |
| Tablo 4.8. <i>Ö13'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>  | 89  |
| Tablo 4.9. <i>Eylem Planı 2: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i>                                    | 89  |
| Tablo 4.10. <i>Eylem Planı 3: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i>                   | 95  |
| Tablo 4.11. <i>Ö4'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>  | 96  |
| Tablo 4.12. <i>Eylem Planı 3: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i>                                   | 96  |
| Tablo 4.13. <i>Eylem Planı 4: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i>                   | 103 |
| Tablo 4.14. <i>Ö7'ye Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>                                       | 103 |
| Tablo 4.15. <i>Eylem Planı 4: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i>                                   | 104 |
| Tablo 4.16. <i>Eylem Planı 5: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i>                   | 109 |
| Tablo 4.17. <i>Ö1'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>  | 110 |
| Tablo 4.18. <i>Eylem Planı 5: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i>                                   | 110 |
| Tablo 4.19. <i>Eylem Planı 6: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i>                   | 115 |
| Tablo 4.20. <i>Ö9'a Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>  | 115 |
| Tablo 4.21. <i>Eylem Planı 6: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i>                                   | 116 |
| Tablo 4.22. <i>Eylem Planı 7: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i>                   | 121 |
| Tablo 4.23. <i>Ö10'a Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i>                                       | 121 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 4.24. <i>Eylem Planı 7: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i> .....   | 121 |
| Tablo 4.25. <i>Eylem Planı 8: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i> .....   | 125 |
| Tablo 4.26. <i>Ö11'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i> .....   | 125 |
| Tablo 4.27. <i>Eylem Planı 8: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i> .....   | 125 |
| Tablo 4.28. <i>Eylem Planı 9: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i> .....   | 131 |
| Tablo 4.29. <i>Ö4'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i> .....  | 131 |
| Tablo 4.30. <i>Eylem Planı 9: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i> .....   | 132 |
| Tablo 4.31. <i>Eylem Planı 10: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar</i> .....  | 137 |
| Tablo 4.32. <i>Ö3'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)</i> .....  | 137 |
| Tablo 4.33. <i>Eylem Planı 10: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar</i> .....  | 138 |
| Tablo 4.34. <i>İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testleri</i> .....   | 138 |
| Tablo 4.35. <i>Grubun Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Ön test- Son test Puan Ortalamaları</i><br>.....                          | 139 |
| Tablo 4.36. <i>Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin<br/>Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> ..... | 139 |
| Tablo 4.37. <i>Öğrencilerin Öyküleyici Metin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon<br/>İşaretli Sıralar Testi</i> .....     | 140 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Şekil 2.1. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli boyutları (Felder ve Silverman, 1988) | 26 |
| .....  | 26 |
| Şekil 3.1. Eylem araştırmasının doğası .....   | 42 |
| Şekil 3.2. Eylem araştırmasının aşamaları .....  | 42 |
| Şekil 3.3. Araştırmada izlenen yol .....   | 43 |
| Şekil 3.4. ÇİÖSİ işlem öncesi alt boyutlarının düzey derecelendirilmeleri .....        | 66 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

ÇİÖS: Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

FSLSM: Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

İSOAT: İnceleme-Soru sorma-Okuma-Anlatma-Tekrar etme

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KWL: Ne biliyorum?-Ne öğrenmek istiyorum?-Ne öğrendim?

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

5N1K: Nasıl-Ne-Nerede-Ne zaman-Niçin-Kim

5E: Dikkat çekme-Keşfetme-Açıklama-Derinleştirme-Değerlendirme

## **BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ**

Yapılan bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıtlılar ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölüm olan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde kuramsal çerçeveye dair alan yazın taraması yapılmış ve konuya ilişkin yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan yöntem bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine değinilmiştir. Dördüncü bölüm olan bulgular ve yorum bölümünde, araştırmanın bulguları ve yorumları yer almaktadır. Son olarak beşinci bölüm olan tartışma, sonuç ve öneriler bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler bulunmaktadır. Beşinci bölümün ardından araştırmada kullanılan kaynaklara ve eklere yer verilmiştir.

### **1.1 Problem Durumu**

Birey toplumda yer almak ve yaşadığı yüzyılın gelişmelerini takip edebilmek için çocuk yaşlarda okula başlamaktadır. Bu serüvende birey öğrenci kimliğiyle karşımıza çıkmakta ve ilk olarak okumayı öğrenmekte, okuduklarından ve bu bağlamda düşündüklerinden çıkarımlar elde etmektedir. Temelde okuma, okuduğunu anlama için bir araçtır. Öğrenmelerimizin çoğu okuduğunu anlama becerisine dayanmaktadır. Okuduğunu anlama; yazılı bir metni kavramanın dışında, yazarın mesajını, amacını ve stilini değerlendiren bir eylemdir (Mayasari, Pudjobroto ve Wahyuni, 2014'ten aktaran şen Baz ve Baz, 2018). Etkili bir okuduğunu anlama sürecinde okuyucudan yorumlama, yapılandırma ve eleştirel düşünme yoluyla bir hedef doğrultusunda aktif olarak metinden anlam çıkarması ve bu anlamı sorgulayarak gözden geçirmesi beklenir (Duke ve Pearson, 2008). Okuduğunu anlama becerisi Türkçe dersinin temel amaçlarından birisidir ve ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrenciye kazandırılmaya çalışılan bir beceridir. Buna ek olarak sadece Türkçe dersi değil, diğer tüm derslerdeki başarıyı etkileyen ve eğitimin her düzeyinde işe koşulan bir beceridir. Zihinsel süreçleri barındırdığından dolayı okuduğunu anlama becerisi kolay kazanılan bir beceri değildir. Öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl gerçekteğiğini iyi

gözlemleyip, eksikliklerinin giderilmesine yönelik destekleyici ve tamamlayıcı çalışmalar yapmak okuduğunu anlama becerisinin kazanımında daha etkili olacaktır.

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için yapılan araştırmalarda farklı uygulamalardan (strateji, yöntem, model ve teknik gibi) yararlandığı bilinmektedir. Bu uygulamalara; yapılandırıcı okuma anlama modelleri (Sidekli, 2010), okuma çemberleri (Kaya ve Doğan, 2020; Doğan, vd. 2021), sesli düşünme stratejisi (Yıldırım ve Arslan, 2016), çoklu zekâ kuramı (Çayır, 2011), İSOAT stratejisi (Kanmaz, 2012), bireyselleştirilmiş okuma programı (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018), müdahale uygulamaları (Gül, 2019), etkileşimli okuma (Yurtbakan, 2022) ve son olarak okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler (Akyol ve Çoban Sural, 2021) örnek olarak verilebilir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini etkileyen etkenler arasında önemli olan bir diğer faktör bireysel farklılıklardır. Öğrencilerin sahip oldukları bilişsel yetenekler ve buldukları çevrenin özellikleri bu farklılıklara örnek olarak verilebilir. Öğrenenlerin birbirinden farklı olması ve öğretimin farklı öğrenme türleri için farklılaşması bireyselleştirmeyi gerekli kılar (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002).

Bireyselleştirilmiş öğretim; öğrencinin hedeflerine, geçmişine, stiline ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim planlarıdır (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002). Alanyazında bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile de karşılaşılmaktadır. BEP özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır (Gürsel, 2003). Bu iki kavram birbirinden farklılık göstermektedir. BEP’te özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan planlardan söz edilirken, bu çalışmada kullanılan kavram daha farklı bir anlamda kullanılmaktadır. Bireyselleştirilebilir öğrenme ortamları dendiğinde, her birey için öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, yetenekleri, beklentileri, hazırbulunuşlukları, deneyimleri, motivasyonları gibi bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu bir öğrenme ortamı düşüncesi akla gelmektedir (Şahin ve Kışla, 2013). Bireyselleştirilmiş öğretimde, sahip oldukları yetenekleri bakımından aynı özellikleri gösteren bireyler, aynı gruba yerleştirilebilirler (Demirel, 2004). Bir başka deyişle bireyselleştirilmiş öğretim sadece tek tek bireylerle değil, özellikleri bakımından birbirine yakın düzeydeki öğrencilerin oluşturduğu gruplarla da yürütülmektedir. Bu bireysel farklılıklar arasından öğrenme stilleri günümüze değin araştırmacılar tarafından odak noktası olmuş ve öneminin altı çizilmiştir.

Bu nedenle öğretimin bireysel farklılıklara göre nasıl tasarlanacağını belirlememizi sağlayan özelliklerden biri dendiğinde akla ilk gelenlerden biri de öğrenme stilleridir.

Felder ve Silverman (1988) tarafından belirtildiği üzere öğrenme stilleri; yapılan bir dizi ölçümlere göre öğrencilerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki tercihleridir. Bireyin doğuştan potansiyel olarak sahip olduğu ve öğrenmelerini dolayısıyla başarısını doğrudan etkileyen özelliklerdir. Bu özellikler bireyin öğrenme sürecindeki tercihlerini kullanma aşamasında ortaya çıkar. Bu tercihler bilgiyi algılama, ayırt etme, anlama ve ifade etme boyutlarında farklılık gösterebilir. Her bir bireyin sahip olduğu öğrenme stili, bireylerin kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları ile varolan yaşantılarından sürekli olarak etkilenir. Bu nedenle bireyin ve öğretmenin öğrenme stillerinin farkında olması büyük önem taşımaktadır (Beydoğan, 2009). Literatürde gerek öğrenme stili kavramının ifade ettiği anlam, gerekse öğrenme stilinin boyutları, farklı görüşler çerçevesinde ele alınmış ve birbirinden farklı sınıflandırılan öğrenme stili modelleri ile karşılaşılmıştır. Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stillерinin Boyutlarına İlişkin Modeli, Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli, Grasha ve Riechman'in Öğrenme Stilleri Modeli, Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli, Jung'ın Öğrenme Tipleri Modeli bu modellerin en bilinenleri arasındadır. Bu çalışmada Felder ve Silverman öğrenme stili modeline (FSLSM), yönelik öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine karar verilmiştir. Bu model öğrencileri bilgiyi alma ve işleme biçimlerine göre sınıflandırır (Felder ve Silverman, 1988). Diğer öğrenme stili modellerinin çoğu, öğrencileri öğrenme stilleri olarak birkaç gruba ayırırken FSLSM, tercihleri dört boyuta göre ayırarak öğrencinin öğrenme stilini daha ayrıntılı olarak tanımlar. Ayrıca FSLSM'ye göre tasarlanacak etkinlikler, sıralı/bütünsel boyutu kapsamında hazırlanacak etkinlikler yönüyle diğer öğrenme stilleri modellerinden farklılık göstermektedir. Bir diğer temel fark, FSLSM'nin eğilimlere dayalı olmasıdır; bu, belirli davranışları yüksek tercih eden öğrencilerin de bazen farklı davranabileceğini gösterir (Graf, Viola, Leo ve Kinshuk, 2014).

Her öğrencinin öğrenme stili birbirinden farklılık göstermektedir. Okuyarak öğrenmede bireyin bilgiyi algılayıp ayırt etmesinden ve yeniden anlamlandırıp zihninde düzenleyinceye kadar geçen aşamada öğrenme stili belirleyici bir işleve sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlamalarının geliştirilebilmesi için bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için, öğretim bireyselleştirilmeli ve öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu hale getirilmelidir. Ancak öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip bu

stillere dayalı olarak okuduğunu anlama etkinliklerinin tasarlanmasına yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir (Beydoğan, 2009; Gül, 2019; Özdemir, 2013). Yapılacak bu çalışma, öğrencilerin ilkokul ikinci sınıf düzeyinde olması ve kullanılacak öğrenme stilleri modelinin farklı olması nedeniyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmadan, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı tasarlanmış etkinliklerle, buldukları sınıf itibarıyla okuduğunu anlamalarının gelişimine katkı getirmesi beklenmektedir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını nasıl etkiler?

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri nedir?
3. Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretime yönelik geliştirilen eylem planlarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi nasıl olmuştur?
4. Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi nedir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Okuduğunu anlama, bireylerin sahip olduğu bilgilere yenilerini ekleyerek anlamlı bir sonuca ulaştığı bilişsel bir süreçtir. Okuduğunu anlamaları yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin okuldaki başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek önemlidir. Okuduğunu anlamayı geliştirmenin farklı yolları vardır. Her öğrenci bilgiyi alırken ve kullanırken farklı yollar tercih edebilir. Bireyler arası farklılıkların öğrenme sürecini doğrudan etkilemesinden dolayı bu çalışmada öğretim öğrenme stillerine dayalı olarak bireyselleştirilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada, öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğini belirlemek amaçlanmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

On beş yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin de değerlendirildiği, üç yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) en son 2022 yılında gerçekleştirilmiştir. Türkiye okuma becerileri alanında 81 ülke arasından 36. sırada yer almıştır. Raporda, PISA döngülerinde okuma becerileri alanındaki performans değişimi konusunda, "Son yirmi yılda Türkiye'nin okuma becerileri performansında anlamlı bir değişim görülmemiştir." ifadesi yer almıştır. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün raporuna göre, Türkiye 2018 yılına göre okuma becerilerinde daha düşük bir performans göstermiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; ifade ve beceri dersi olan Türkçe, öğrenciler için daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin son yirmi yılda neden aynı düzeyde kaldığı sorgulanmalı ve bu problemin gelişim yönünde değişebilmesi için yeni yaklaşımlar benimsenmelidir. Öğrenciler dünyadaki akranlarıyla benzer zekâ düzeylerine sahip olsa da öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisinde yeterli düzeye ulaşmadıkları görülmektedir. Her öğrencinin yeteneğine, ilgisine, ihtiyacına odaklanmak ve buna yönelik eğitimi uyarlayarak öğrencinin mümkün olan en yüksek standarda ulaşmasını sağlamak, bireyselleştirilmiş öğretimle mümkün olmaktadır. Öğretim bireyselleştirilmediğinde sınıfta okuduğunu anlamada zayıf olan öğrencilerin bu becerilerinin gelişiminde sorunlarla karşılaşmaktadır.

Öğretim etkinliklerinin tasarlanmasında öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı olmak, öğretimin daha kolay, etkili ve kalıcı olmasını sağlar. Buna yönelik olarak ilk etapta öğrencilerin özelliklerini belirlemek gerekmektedir. Öğrencilerin bütün özelliklerini belirlemek ise mümkün ve gerekli değildir. Öğretimin tasarlanmasında öğrencilerin belirlenmesi gereken en önemli özelliklerinden biri öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri ile öğrencilerin eğilimleri belirlenebilir, öğrenciye öğrenme tercihleri sunulabilir ve daha etkin öğrenmeler sağlanabilir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarılarını, motivasyonlarını, tutum ve katılımlarını artırmaktadır (Miller, 1993'ten aktaran Şimşek, 2002). Bu anlamda araştırmada öğretimin öğrenme stillerine dayalı olarak bireyselleştirilmesi araştırmanın önemini artırmaktadır. Ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik bilgisinin olması, öğrencilerin sadece okuduğunu anlamalarının gelişimi üzerinde değil, okulda gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve gelişimi üzerine etkisi olacaktır. Öğretmenlerin farklı öğrenci

türlerine ve öğrenme stillerine aşina olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamasına olanak tanır.

Okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla çok fazla çalışmanın yapıldığı bilinmektedir (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Baz ve Baz, 2018; Beydoğan, 2010; Doğan, 2020; Doğan, vd. 2021; Kaya ve Şen Sidekli, 2010; Yıldız ve Akyol, 2011; Yurtbakan, 2022). Ancak öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip bu stillere dayalı olarak okuduğunu anlama etkinliklerinin tasarlanmasına yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir (Beydoğan, 2009; Gül, 2019; Özdemir, 2013). Bu anlamda yapılacak bu çalışmanın alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

#### **1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Katılımcı grubu ilkokul ikinci sınıf olan bir sınıf ile sınırlı tutulmuştur.
- Bireyselleştirilmiş öğretim öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan öğretimle sınırlıdır.

#### **1.5.Sayıtlar**

- Uygulama sürecinde katılımcılar tüm etkinliklerin gereklerini yerine getirmişlerdir.
- Katılımcıların uygulanan ölçüm araçlarına samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.
- Daha önceden diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçeklerin ve etkinliklerin, ulaşılmak istenen amaçlara uygun oldukları kabul edilmiştir.

#### **1.6.Tanımlar**

*Okuduğunu anlama:* Okuduğunu anlama, okuyucunun dili, dünyası ve okudukları hakkındaki ön bilgilerini kullanarak metinlerden anlam oluşturmasını ve çıkarmasını içeren karmaşık, dinamik ve stratejik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Fellowes ve Oakley, 2014).

*Bireyselleştirilmiş öğrenme:* Bireyselleştirilmiş öğrenme öğrenenin ilgisine ve öğrenme stiline göre hazırlanmış öğrenme deneyimi anlamına gelmektedir (Özarlan, 2010).



*Bireyselleştirilmiş öğretim:* Öğrenenin ihtiyaçlarını karşılayacak içerikler ve rehberlik sunan, öğrenen merkezli bir yöntemdir (Şahin ve Kışla, 2013).

*Öğrenme stili:* Öğrenme stili, öğrencinin bilgiyi alma, bilgiyle etkileşime girme ve bilgiye karşılık verme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel davranışlarının özellikleridir (Felder ve Brent, 2005'ten aktaran Güven 2015).

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi okuma ile okuduğunu anlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi ana başlıklarından ve okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme stili ve öğrenme stili modelleri alt başlıklarından oluşturmaktadır. Bu bölümün ikinci kısmında ise öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenme stilleri ve okuduğunu anlama, Felder ve Silverman öğrenme stili modeli ve öğrenme stilleri ile gerçekleştirilen eylem araştırmaları ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenip buna yönelik öğretimin bireyselleştirilerek öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişimini amaçlayan bu araştırmada ilk olarak okuma ve okuduğunu anlama ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama stratejileri açıklanmıştır. Araştırmada ikinci olarak, öğretimin bireyselleştirilmesi kısmında öğrenme stili ve öğrenme stili modellerine değinilmiştir.

#### 2.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (MEB, 2009, s.16). Okumanın değişik yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından değişik tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların farklılık göstermesinin temel sebebi okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahip olmasıdır. En doğru ve kısa tanımıyla okuma; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir (Avcıoğlu, 2000'den aktaran Kurudayıoğlu, 2011). Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. Şu hâlde okumak basit bir çözümleme tekniği değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır (Güneş, 1997). Örneğin; birey İngilizceyi bilmiyorsa, kendisine bir İngilizce okuma metni verildiğinde, sadece gözleriyle okumaya çalışacak ama anlamayacaktır. Okuma metni anlamsız geleceği için belleğinde de metne dair bir şey kalmayacaktır (Epçaçan, 2018). Bu durumda okumada asıl amaç alfabeler hâlinde kodlanarak iletilen mesajın, okuyan insanın beyninde anlamlandırılmasıdır (Kurudayıoğlu, 2011). Dolayısıyla okuma sürecinde metin sadece bir uyarıcıdır (Binbaşıoğlu, 1993). Buna göre de okuma, yazılı bir metin karşısında, kişide

ortaya çıkan bir dizi tepki olarak da tanımlanabilir (Towler, 1936'dan aktaran Kurudayıoğlu, 2011). Bu doğrultuda, okuma becerisinin geliştirilmesinin de birçok faktöre bağlı olduğu ve sürekli bir çaba gerektirdiği söylenebilir.

Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002). Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Zihin, okuma öğrenme alanı sayesinde sürekli bilgi depolamakta ve bu bilgiler önceki öğrenilenlerle bütünleştirilerek yeni bilgiler zihinde yerleştirilmektedir. Bu nedenle okuma öğrenme alanı zihin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Sadece Türkçe dersi değil diğer bütün akademik öğrenmelerin temelinde okuma öğrenme alanı önemli bir etkiye sahiptir (Epçaçan, 2018). Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmekte ve ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2009, s.16).

Okumayı verimli kılan en önemli etken, anlamadır (Epçaçan, 2018). Okuduğunu anlama; okuyucunun dili, dünyası ve okudukları hakkındaki ön bilgilerini kullanarak metinlerden anlam oluşturmayı ve çıkarmayı içeren karmaşık, dinamik ve stratejik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Fellowes ve Oakley, 2014; Doğan, 2022, s.154). Okuyucu metni anlamaya çalışırken ön bilgileriyle birleştirerek yeni anlamlara ulaşmaktadır (Akyol, 2007, s.15). Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi, öğrencinin okuduğunu anlamasına bağlıdır (Şen Baz ve Baz, 2018).

Okuduğunu anlama etkileşimlidir. Okuyucunun deneyimi, ön bilgisi, bakış açısı ve etkin katılımı, onun geliştireceği yorum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Doğan, 2022). Etkili bir okuduğunu anlama süreci için okuyucudan yorumlama, yapılandırma ve eleştirel düşünme (Paris ve Hamilton, 2009) yoluyla bir hedef doğrultusunda aktif olarak metinden anlam çıkarması ve bu anlamı sorgulayarak gözden geçirmesi beklenir (Duke ve Pearson, 2008). Türkçe dersi öğretim programının (2018) amaçlarından biri de öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama yapmalarını sağlamaktır.

Okuma ve anlama iki farklı kavram gibi görünse de aslında birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Okumak, anlamak için yapılan bir eylemdir. Bu doğrultuda anlamak okumanın sonucu değil, nedenidir (Şen Baz ve Baz, 2018). İlk okuma öğretiminde amaç

okumayı öğrenmek olsa da ilk okumadan sonra okuma amaç değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Okuduğunu anlama ilkökul sürecinden başlayarak öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan bir beceridir. Okuduğunu anlama öğretimi; dilini doğru bir şekilde kurallarına uygun olarak kullanabilen, kendini doğru ifade edebilen ve olayları farklı bakış açılarından görebilen bireylerin yetiştirilmesinde temel bir unsurdur (Epçaçan, 2018). Öğrencilerin okulda edindiği öğrenmelerin çoğu, okuduklarını anlama gücüne dayanır (Bloom, 1979, s.59). Bu nedenle pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlamama yatmaktadır (Tekin, 1980'den aktaran Beydoğan, 2009). Okurun okuduğunu anlayabilmesi, metinden anlam çıkarabilmesi ve metni bilişsel olarak yapılandırabilmesi için birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Otomatik tanıma becerileri, sözcük dağarcığı ve metin bilgisi, içerik ve dünya bilgisi, değerlendirme becerileri, üstbilişsel bilgi ve okumanın denetimi bunlardan bazılarıdır (Grabe, 1991'den aktaran Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Bu nedenle okuduğunu anlama çeşitli bilişsel ve dilsel süreçlere bağlıdır. Pressley'e göre (2002), metni iyi bir şekilde anlama, okuyucunun metnin ne hakkında olduğunu tahmin edebilmesi, metindeki bilgileri arka plan bilgileriyle ilişkilendirebilmesi, okurken sorular sorabilmesi, metni anladığını izleyebilmesi ve okunanları özetleyebilmesi durumunda ortaya çıkar (akt. Muijselaar, Swartb, Steenbeek-Plantingb, Droopb, Verhoevenb, ve Jonga, 2017).

Okuduğunu anlamayı etkileyen birçok faktör vardır. Sözlü dil, zekâ, okunan materyalin özellikleri, okunan içeriğe yabancı olmama, öğrencinin önceki bilgileri ve deneyimleri, dil becerileri, düşünme becerileri, okuma amaçları ve okuma sevgisi ve tutumu bu faktörler arasında sayılmaktadır (Doğan, 2022). Okuduğunu anlamayı engelleyen etmenler olarak okunacak materyale odaklanamama, okuma sırasında edilgen konumda olma, yetersiz sözcük dağarcığı, metindeki düşünceleri düzenleyememe, duyuşsal sorunlar, yeterli ön bilgiye sahip olmama ya da metinde edinilen bilgilerle ön bilgileri ilişkilendirememe, baskı altında hissetme gibi durumlar sıralanabilir (Karatay, 2011). Bu durumları ortadan kaldırmak için okurun bilgi, beceri ve stratejileri kullanım durumları gözden geçirilmeli ve okur duyuşsal olarak sürece hazırlanmalıdır (Hamzadayı ve Batmaz, 2022).

Öğretim sürecinde rehber ve model rolünde olan öğretmenler okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında önemli yere sahiptir (Duke ve Pearson, 2008). Öğretmenin okuduğunu anlama sürecinde en çok dikkat etmesi gerektiği faktörlerden birisi de

okuyucunun özellikleridir. Bireyin bilişsel yetenekleri ve içerisinde bulunduğu çevrenin özellikleri okuduğunu anlama becerisinin gelişimini etkileyebilmektedir (Şen Baz ve Baz, 2018). Okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için yapılacak yeni düzenlemelerde, okuyucunun öğrenme stillerinin tespit edilmesi oldukça önemlidir (Beydoğan, 2009). Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılabilmesi için, öğrencilerin okuma-anlama sürecinde kullandıkları okuma-anlama stratejileriyle öğrenme stillerinin uyumlu hale getirilmesi gerekir (Beydoğan, 2009). Çeşitli stratejilerin kullanılması sayesinde öğrencilerin metne dair tahminde bulunma yeteneklerinin geliştiği, aktif katılımlarının arttığı, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve öğrenme stillerine yönelik farkındalık kazandıkları gözlenmiştir (Şen Baz ve Baz, 2018). Örneğin okuyucu, okuma çalışmasını öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejileriyle gerçekleştirdiğinde, okuduklarını denetlemesi ve yönlendirmesi kolaylaşmaktadır.

#### **2.1.1.1. Okuduğunu anlama stratejileri**

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için çeşitli yollar vardır. Bu yollar okuduğunu anlama stratejileri olarak adlandırılmaktadır. “Okuyucuların okuduklarını anlamlandırmak için seçip uyguladıkları zihinsel işlemler veya anlama süreçleri” olarak tanımlanmaktadır (Abbott, 2006, s.637’den aktaran Doğan, 2022, s.161). Yetkin ve zayıf okuyucuları da birbirinden ayırmayı sağlayan okuduğunu anlama stratejileri, metinden anlam çıkarırken anlamayı kolaylaştıran araçlardır (Duffy, 1993’den aktaran Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Okuduğunu anlamada iyi okuyucular çok çeşitli bilişsel ve üst bilişsel etkinliklerle meşgul olmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri bilişsel, üstbilişsel süreçlerin yanı sıra istemli ve duyuşsal süreçlere de müdahale etmektedir (Dole ve diğ., 2019’dan aktaran Doğan, 2022). Birey okuma-anlama stratejilerini isteyerek okuma, bilgide seçici davranma, bilgiyi alma, bilgiyi zihinde canlandırma, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurup bütünleştirme süreçlerinde işe koşar. Okuma-anlama stratejileri aynı zamanda özümseven ve bütünleştirilen bilgilerin gereksinim duyulduğunda kullanılmak üzere geri çağırılması aşamasında da kullanılır (Beydoğan, 2010). Bu stratejiler, okuduğunu anlamanın bilinçli bir etkinlik olmasını ve okurun anlama sorunlarının üstesinden gelmesini sağlamaktadır (Hamzadayı ve Batmaz, 2022).

Okuduğunu anlama stratejileri kendi başlarına birer amaç değil, öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olan araçlardır (Doğan, 2022, s.160). Öğrencinin

okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir (Epçaçan, 2009). Yetkin okurlar, okuma metnine amaçları ve istekleri doğrultusunda yaklaşır ve buna uygun stratejileri seçerler (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Öğrenci, okurken seçtiği okuma amacına göre aynı veya farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Dolayısıyla okuma anlama stratejileri; öğretilebilen, geliştirilebilen ve gerektiğinde değiştirilebilen özelliklere sahiptir (Beydoğan, 2010). Bilinçli ya da bilinçsiz kullanılan strateji ve tekniklerin tümü, okuduğunu anlamının verimliliğini etkileyecektir, bu yüzden strateji ve tekniklerin önemi büyüktür. Bu noktada öğrenciyi strateji kullanmaya yönlendirmek ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek etkili birer okur olabilmeleri açısından önem taşımaktadır (Epçaçan, 2018). Okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarında öğrenmelerinin kolaylaştığını gören öğrencilerin güdülenmeleri ve öğrenmeye aktif olarak katılmaları daha olasıdır (Armbruster ve diğ., 2001'den aktaran Doğan, 2022, s.160).

Metin türlerine göre okuduğunu anlama stratejileri farklılaşabilmektedir (Doğan, 2022). Okuyucular stratejileri, bilgi ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan öz düzenleme araçları olarak kullanmaktadırlar (Mena, 2020'den aktaran Doğan, 2022). Temel okuduğunu anlama stratejileri aşağıda sunulmuştur. Bu stratejiler hem bilişsel stratejileri hem de üstbilişsel stratejileri içermektedir (Cromley ve Azevedo, 2006'dan aktaran Doğan, 2022).

#### *Bağ Kurma Stratejisi*

Önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurmak okuma sırasında izlenebilecek bir anlama stratejisidir (Çöğmen, 2008). Bağlantılar; metin ile okuyucu arasında, metin ile diğer metinler arasında veya metinle dünya arasında kurulur (Keene ve Zimmerman, 2007'den aktaran Doğan, 2022). Okuyucular, konu hakkında ne kadar ön bilgiye sahiplerse bağ kurmaları ve anlamaları da o kadar kolay olur. Okunanlar, yeni bilgiler için bir çerçeve oluşturur. Okuma için amaç belirleme de bu çerçevede ele alınabilir. Bağ kurma stratejisi okuma öncesi ve okuma sırasında kullanılabilir (Doğan, 2022). Okuma sonrası eski bilgilerle yenileri arasında ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sentezlenmesi metni okuduktan sonra da üzerinde düşünülmesini sağlamaktadır (Çöğmen, 2008).

#### *Görselleştirme Stratejisi*

Okunanlarla ilgili zihinsel görüntülerin oluşturulmasına yardımcı olan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Öğrenciler okuduklarını geçmiş deneyimlerine dayalı olarak hayal eder, resimlerini oluşturur, sanki bir film izliyormuş gibi zihinlerinde canlandırır. Görselleştirme, öğrencilerin okuduklarını zihinlerinde canlandırabilmek için var olan bilgilerini, metindeki bilgileri ve yaratıcılıklarını bir araya getirmelerini sağlamaktadır. Zihinsel imgelemenin önceki bilgilere erişimi kolaylaştırdığı ve bu nedenle öğrencilerin metinle ilgili tahminler yapma ve çıkarım yapma yeteneğini geliştirdiği dile getirilmektedir. Bu stratejiyi kullanırken “Metni okurken zihninizde nasıl bir görüntü oluşuyor?”, “Öyküdeki olayları ardışık olarak çizebilir misin?”, “Metindeki en beğendiğiniz yerin resmini yapabilir misin?” soruları öğrencilere yöneltilebilir (Doğan, 2022).

Görsel sunular (grafik düzenleyicileri), öğrencilere, anlamalarını organize etmelerinde ve kelime ve anlama alanlarındaki önemli bilgileri hatırlamalarında yardımcı olan araçlardır. Bir grafik düzenleyici, bilginin görsel olarak sunumudur (Çöğmen, 2008, s.33). Ayrıca grafik örgütleyiciler, öğrencilerin anlama düzeylerini arttırdığı gibi anlama için harcanacak zamanı ve çabayı da azaltmaktadır (Daly et al., 2015, s.161’den aktaran Çapoğlu, 2021). Görsel bir sunum, okuyucuya, binlerce kelimeyi anlaması, organize etmesi ve hatırlaması konusunda yardımcı olmaktadır. Metin sözeldir, soyuttur ve unutulması ihtimali söz konusudur. Ancak; bir diyagram görseldir, somuttur ve hatırlanma olasılığı daha fazladır (Çöğmen, 2008, s.31). Grafik örgütleyici örnekleri olarak anlam haritaları, K-W-L (Bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim), öykü haritası, venn şeması, akış şeması ve ağaç diyagramları verilebilir (Doğan, 2022).

### *Soru Sorma Stratejisi*

Öğrencilerin metne dair düşünceleri, metni tanımları ve anlamaları amacıyla soruların hazırlandığı stratejidir. Soru sormayı öğretme, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılabilir (Joseph ve diğ., 2015’den aktaran Doğan, 2022). Bu strateji öğrencinin metni anlama ve hatırd tutma düzeyinin anlaşılmasında belirleyicidir. Soru sorma, eski bilgilerin yenilerle ilişkilendirilmesi, metin ile ilgili tahminde bulunma ve dikkatli okumaya yönelik bir stratejidir (Çöğmen, 2008, s.31). Stratejinin uygulanması esnasında öğretmen yanıtı metinde geçen 5N1K basit anlama sorularını yazara sormaları amacıyla gerekli yönlendirmeyi yapmalı ve çocukları soru üretmeleri konusunda cesaretlendirmelidir (Salinger, 1993, s.170- 172’den aktaran Sözen, 2022). Üst düzey sorular ise üst düzey bilişsel işlemlerle gerçekleşir (Sözen, 2022, s.153).

### *Tahmin Etme Stratejisi*

Tahmin etme stratejisi, metne yönelik tahminlerde bulunup ardından okumanın nasıl sonuçlandığını görmek amacıyla yapılan okuma stratejisidir (Magliano ve diğ., 1993'ten aktaran Doğan, 2022). Okuyucunun okuyacağı içeriğin ne olduğuna yönelik tahminlerde bulunmasına yardımcı olacak çeşitli unsurlar vardır. Bunların en önemlisi metnin başlığıdır. Bir metnin başlığı o metinde anlatılanların bir özü niteliğinde olduğu için o başlığa bakıp metnin içeriği hakkında tahminler yapılabilir. Ayrıca yazarı ve basım tarihini de incelemek metinle ilgili ipuçları sağlayabilir (Miller, 1982'den aktaran Çapoğlu, 2021, s.37). Tahminlerin doğru olup olmadığını belirlemek için öğrencilerden metnin bölümlerini tekrar okumaları istenmelidir. Tahmin, okuma için amaç oluşturmakta ve okuma sırasında okuyucuya rehberlik edecek plan görevi görmektedir (Nolan, 1991'den aktaran Doğan, 2022).

Burada amaç öğrenciyi var olan bilgilerini, metinde karşılaşacağı yeni bilgi ve fikirleri anlamayı kolaylaştırmak için kullanmaya teşvik etmektir. Ağırlıklı olarak öykü türü metinlerde kullanılmaktadır. Öğrenciler, benzer durumdaki kendi deneyimlerinden yola çıkarak karakterlerin nasıl davranacaklarına ilişkin tahminde bulunmaktadırlar. Açıklayıcı/bilgi verici metinlerde durum daha farklı olabilir. Özellikle, öğrencilerin o alan bilgisiyle ilgili yanlış kavramları varsa ya da deneyimlerinden kaynaklanan ön yargıları mevcutsa, tahmin yürütme pek etkili olmayabilir (Çöğmen, 2008, s.30).

### *Çıkarım Yapma Stratejisi*

Okuyucunun ön bilgi ve deneyimleri ile satır içi ve satır aralarındaki bilgileri birleştirerek anlam kurmasına dayalı bir stratejidir. Bu strateji okuyucunun metinde sunulan ipuçlarından hareketle kendi deneyimlerinden yararlanarak metindeki mesajı tahmin etmesi anlamına gelir (Nurviyani, ve diğ., 2020'den aktaran Doğan, 2022). Bir başka deyişle çıkarımda bulunma “okuyucunun metindeki bilgiyle geçmiş bilgisinin birleştirilmesini içeren zihinsel bir süreç olup, metnin ötesine geçme, kişisel bir anlam oluşturma, metni üç boyutlu hâle getirme ve hafızasında oluşan modelle metni yeniden yapılandırma anlamına gelmektedir” (Kneene ve Zimmermann, 1997, s.25'ten aktaran Sözen, 2022, s.152). Çıkarımda bulunmada geriye bakarız ve önceki bilgilerimiz ile metinde açıkça belirtilen ve metinde açıkça olmayan bilgileri bir araya getirerek metinden anlam çıkarmaya çalışırız.



Çıkarım yapma stratejisi tahmin etme stratejisinden farklıdır. Metni okuma esnasında daha sonra olacaklar üzerine düşünmek tahmindir. Bu süreçte metinde geçen ipuçları dikkate alınır. Çıkarımda bulunma stratejisinde ise okuyucu metni yorumlamak için metinde geçen bilgiler, ön bilgileri, metnin görselleri, zihinsel tasarımlar ve imajlarla metnin ötesinde bir süreç yaşar. Bu süreçte anlamı aktif olarak yapılandırır; metni yordar ve sonuçlar elde eder (Trabasso, 1980 s.6-7’den aktaran Sözen, 2022, s.152).

### *Özetleme Stratejisi*

Kişinin bir metni okuduktan sonra metinle ilgili ana noktalara dikkat ederek yaptığı yeniden yapılandırma (Duke ve Pearson, 2002; Akyol ve Sural, 2021). Bunu yapabilmek için öğrencilerin her bir cümleyi/paragrafı analiz etmesi, her paragrafta önemli sözcükleri araması, önemsiz/ilgisiz bilgileri dışarıda bırakması, bilgileri mantıklı bir bütün hâlinde birleştirmesi gerekir (Westby ve diğ., 2010’dan aktaran Doğan, 2022, s.169). Öğrenciler özet yaparken okuduklarını bütün halinde yeniden ifade etmektedirler. Bu, bilgilerin hatırd tutulmasını kolaylaştırıcı bir stratejidir (Kanmaz, 2012).

### *Anlamayı İzleme ve Değerlendirme Stratejisi*

Öğrenciler anlamayı izleme ve değerlendirme sürecinde okuduklarını yeniden düzenler ve kontrol eder. Bu süreçte bazı stratejiler kullanırlar. Bu tür stratejilerin kullanılabilmesi için öğrencinin “bilgi bilgisine” sahip olması gerekir. Bilgi bilgisi, bireyin kendi bilgi yapısının işleyiş biçimi hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Başka bir ifadeyle “kendini bilmesi ve tanınmasıdır” (Beydoğan, 2010). Pressley ve Afflerbach’e (1995) göre yetkin bir okur, ne okuduğunun ve neden okuduğunun bilincindedir (akt. Hamzadayı ve Batmaz, 2022, s.194). Bu tür okuyucular, metinde hangi durumda hangi stratejiyi kullanacaklarını önceden planlar ve bunları okuma sürecinde dizgesel biçimlerde kullanırlar (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). İyi okuyucu, temel düzey stratejiler dizisini uygulama sürecinde metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ve hatırlanıp hatırlanmadığını izleyecektir. İzleme, okuyucunun her sayfadan veya iki sayfadan sonra kendi kendini sorgulamasıyla ve sık sık kendi kendini test etmesiyle gerçekleştirilebilir (Pressley ve diğ., 1987’den aktaran Doğan, 2022, s.171). Anlamayı izleme öğretimi öğrencilere ne anladıklarının farkında olmalarını, neyi anlamadıklarını belirlemelerini ve anlamadaki sorunları çözmek için uygun “düzeltme” stratejilerini kullanmalarını öğretir (Armbruster ve diğ., 2001’den aktaran Doğan, 2022, s.171). Bu stratejiyi kullanırken, önceki bilgi ve deneyimlerinin neler olduğuna, okuma sırasında zihinlerinde hangi sorular oluştuğuna, okurken yaptıkları

çıkarımların neler olduğuna, kendi düşüncelerini fark etmelerine ve bunun üzerinde düşünmelerine dikkat çekilir (Doğan, 2022, s.170).

### 2.1.2. Öğretimin Bireyselleştirilmesi

Bireyselleştirme, doğru bilgiyi doğru kullanıcıya doğru zamanda sunma sürecidir (Speretta ve Gauch, 2005). Dünyanın dört bir yanında okullardaki günlük uygulamalar tipik olarak bir miktar bireyselleştirmeyi içerir. Örneğin; bir sınıfta zorluk yaşayan öğrencilere ekstra destek vermek veya iyi ilerleme kaydedenlere daha üst düzey öğretim sağlamak öğretimi bireyselleştirir (Holmes ve diğ., 2018'den aktaran Major, Fracis ve Tsapali, 2021). Bireyselleştirilebilir öğrenme; öğrenenin ilgisine ve öğrenme stiline göre hazırlanmış öğrenme deneyimi anlamına gelmektedir (Özarslan, 2010). Şahin ve Kışla'ya (2013) göre öğrenenin ihtiyaçlarını karşılayacak içerikler ve rehberlik sunan, öğrenen merkezli bir yöntemdir.

Geleneksel eğitimin gerçekleştiği sınıflarda tüm öğrencilere aynı öğrenme fırsatı tanınmasına rağmen, sürecin sonunda her birinin kazanımı farklıdır. Oysa öğrencilerin kendi aralarında öğrenmelerini farklı kılan pek çok etken vardır (Erden ve Altun, 2006). Bu yüzden öğrenme bireysel bir durumdur. Eğer öğrenmenin nasıl etkili olacağıyla ilgileniyorsak, dikkatimizi öğrenen birey üzerinde yoğunlaştırmalıyız. Öğrenme için en etkili koşulların düzenlenmesi, öğrenmenin öğrenciyle ilgili bir sorun olarak ele alınmasını gerektirir. Öğrenmenin gerçekleştiği yer ne bir grubun içinde ne de öğrenci-öğrenci arasındaki bir ilişkidir. Öğrenmenin yeri bireyin merkezi sinir sistemidir. Bu nedenle öğrenme bireyseldir. Etkili ve yeterli bir öğretim bireye göre planlanır ve düzenlenir (Gagne, 1989, s.3).

Kuşkusuz öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemeyen fiziksel özelliklerini gözlemlemek oldukça kolaydır. Ancak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar bu özelliklerle sınırlı değildir. Öğrenciler, öğrenme sırasında gerçekleştirdikleri zihinsel etkinlikler açısından da birbirinden farklılık gösterir (Erden ve Altun, 2006). Etkili ve yeterli öğretim her öğrencinin bu farklılıklarına, koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Öğrencilerin geçmişlerine, önceki deneyimlerine, dillerine ve bilgilerine dayalı olarak daha fazla öğrenmelerini ve bilgi edinmelerini teşvik etmelidir (Francia, 2013). Bireyselleştirme; öğrenme içeriklerinin, yöntemlerinin ve ortamlarının sadece öğrencilerin ihtiyaçlarına, profillerine ve ilgilerine göre değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve dini

geçmişlerine göre de ayarlanması anlamına gelmektedir (Vinterek, 2006'dan aktaran Francia, 2013). Bireyselleştirilmiş öğretim sanılanın aksine öğrenci merkezli kuramlara dönüş, öğrencileri kendi başlarına öğrenmeleri için ayırmak ya da ulusal bir programın izlenilmemesi değildir. Bireyselleştirilmiş öğrenmenin mantığı açıktır: Öğretme ve öğrenmede, öğrencilerin yetenek ve ilgilerine odaklanarak standartları yükseltmektir. Her öğrencinin mümkün olan yüksek standartlara ulaşmasını sağlamak için okullarda eğitimi uyarlama yöntemidir (Miliband, 2006).

Bireyselleştirilmiş öğrenmenin öncülleri, 20. yüzyılın başlarında John Dewey, William Kirkpatrick ve diğerlerinin savunduğu ilerici eğitim felsefesi olarak görülebilir (Redding, 2016'dan aktaran Major, Francis ve Tsapali, 2021). Bu kavramın temeli; öğrencilerin kendi bilgi anlayışlarını geliştirmeye teşvik edilmesi, öğrencilere bilgi yapılarını geliştirmede daha fazla serbestlik sağlanması, öğrencilerin en üst düzeyde verim elde edebilmesi için öğrenme ve yapılandırma çözümlerine aktif olarak dahil olmaları nedeniyle bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarına dayalıdır (Schunk, 1996'dan aktaran Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002). John Dewey ve Jean Piaget'in geliştirdiği pedagojik kuramların önemli etkisiyle öğrenci merkezli programlar, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımlarının karakterize edildiği bir eğitim geleneğinin gelişmesine büyük ölçüde katkıda bulunmuştur. 1980'lerin sonundan bu yana gelişen postmodern etkiler ile öğrenciler tarafından yönlendirilen bir programa dayalı olarak aşırı bir bireyselleştirme düşüncesi gelişmiştir (Francia, 2013). Bergqvist'e (2005) göre bu postmodern programlar, öğrencilerin kendi okul çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak kendi kendilerini kontrol etmelerini ve sorumluluk almalarını vurgulamaktadır (Francia, 2013).

Öğretmenler tarafından yönlendirilen geleneksel öğretim süreci, bireyselleştirme fikri ile yerini öğrencilerin bağımsız ve bireysel çalışmalarına bırakmıştır (Francia, 2013). Bireyselleştirme; içerik, düzey, materyal, hız, yöntem veya öğrencinin çalışmasının nasıl değerlendirileceği gibi farklı alanlarda uygulanabilir (Vinterek, 2006'dan aktaran Francia, 2013). Geleneksel eğitimin "one size fits all" (tek beden herkese uyar) yaklaşımına alternatif olarak sunulan bireyselleştirilebilir öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme ortamlarına göre avantajlarını şu şekilde özetleyebiliriz (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002):

- Her öğrenci için kendilerine özgü bir ya da birden çok öğrenme ortamı sağlanması;

- İçerik ve ders materyali sunulması;
- Öğrenci kendisine uygun ortamı seçerek bireysel olarak öğrenme imkânı bulması;
- Zaman, mekân gibi kısıtlamaların bulunmaması;
- Geleneksel öğrenme ortamlarının ortalama öğrenciye düzeyine göre tasarlanırken, bireyselleştirilebilir ortamların her öğrencinin, öğrenme hızı, stili, beceri bilgi vb. özelliklerine göre tasarlanabilmesi (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002).

Öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı olan ortamlarda gerçekleşen öğrenme daha kolay, etkili ve kalıcı olmaktadır. Bu nedenle eğitimciler öğrenmenin mümkün olduğunca bireyselleşmesini sağlayan yöntemler bulmaya çalışmışlardır. Skinner'in "Programlı Öğretim"i ve Bloom'un "Tam Öğrenme Modeli" bunlara örnek olarak verilebilir. Ancak bu modellerdeki bireyselleşme öğrencilerin öğrenme hızı ve ön bilgi eksikliklerinin giderilmesi ön plana alınarak sınırlandırılmıştır (Erden ve Altun, 2006). Öğrenmenin bireyselleşmesi için önce öğrencilerin özelliklerini belirlememiz gerekir. Öğrenme üzerinde etkili olduğu genel olarak kabul edilen öğrenci grubunun özellikleri üç başlık altında toplanılabilir; grupsal özellikler, giriş yeterlilikleri ve öğrenme stilleri. Grupsal özellikler; yaş, öğrenim düzeyi, meslek, kültürel ya da ekonomik düzey gibi tanımlayıcı özelliklerken giriş yeterlilikleri; öğrencilerin öğretimi yapılacak içeriğe ilişkin ne bildikleri ya da yapabildikleridir. Öğrenme stilleri ise, öğrencinin çevresiyle etkileşimde bulunma tarzını ortaya koyan bireysel özellikleri ve tercihleri olarak tanımlanabilir. İlk iki grup olan öğrencilerin grupsal özellikleri ve giriş yeterlilikleri yüzeysel bir analizle belirlenebilirken, öğrenme stillerinin nasıl belirleneceği ve bu amaç için kullanılacak araç ve yöntemlere ilişkin farklı yaklaşımlar vardır (Şimşek, 2002). Öğrenme stillerinden kaynaklanan farklılıklar, daha çok bilişsel süreçler ve uyarıcıların örgütlenme biçimiyle ilgilidir (Erden ve Altun, 2006, s.24).

Okullar, geniş bireyselleştirme kriterlerine uymak ve sağlanan finansman ve teşvik politikaları için uygunluk elde etmek için birçok potansiyel bireyselleştirme yönteminden birini veya birkaçını benimseyebilir. Bu esneklik nedeniyle, bireyselleştirilmiş öğretim programları içerdikleri özelliklerin miktarı ve kombinasyonu bakımından önemli ölçüde farklılık gösterir. Bireyselleştirilmiş öğretimin öncülü, tüm öğrenciler için daha adil sonuçlar sağlamak olsa da ilgili araştırmalar yetersizdir ve bireyselleştirilmiş öğretimin etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin sorunlar hala devam etmektedir (Zhang ve diğ.,

2020'den aktaran Major, Fracis ve Tsapali, 2021). Sözü edilen bu zorluklar nedeni ile bu araştırmada öğretimin bireyselleştirilmesi öğrenme stilleri ile sınırlı tutulmuştur.

### 2.1.2.1. Öğrenme stili

İnsanlar arasındaki çeşitli farklılıkları ifade etmek için sanat, mimari, moda, spor, medya ve psikoloji gibi pek çok bağlamda stil sözcüğü kullanılmaktadır. Stil; bireyin tercihini gösterir. Başkalarıyla ortak olabilir fakat bireye özgüdür. Göreceli olarak durağandır ve bireyin kişiliğinin bir boyutu olarak karşımıza çıkar (Erden ve Altun, 2006). Eğitim psikolojisi alanında stil, öğrenmede bireysel farklılıklar alanında zekâ, motivasyon, dışa dönüklük gibi temel bir yapı olarak tanınmaktadır (Eyüpoğlu, 2010'dan aktaran Özdemir, 2013). Bireyselleştirilmiş öğretimde bireyselleştirmeyi sağlayan bileşenlerden biri de öğrenme stilleridir. Bu kavram ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılsa da insanların farklı şekilde öğrendikleri ve bireysel farklılıklarla ilgili çalışmaların fikrinin antik yunanlara kadar dayandığı savunulmaktadır (Güven ve Baltaoğlu, 2015). Given ve Reid'in 1999 yılında yaptıkları çalışmada, Türk uygarlık kazılarında ve Çin belgelerinde 5-9 bin yıl önce insanların bireysel karakteristik davranışlarının farklı olduğunu bulmuşlardır (Güven ve Baltaoğlu, 2015). Bunun yanı sıra Amerikalı Kızılderililerin eski gelenekleri bireysel farklılıklarına göre tanımladıkları belirtilmiştir (Gökdağ, 2004'ten aktaran Güven ve Baltaoğlu, 2015).

Öğrenme stili kavramının genel geçer kabul görmüş bir tanımı bulunmamakla birlikte; bu kavram Felder ve Silverman (1988) tarafından yapılan bir dizi ölçümlere göre öğrencilerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki tercihleri olarak tanımlanmıştır. Kişinin bilgiyi nasıl özümlediği ve daha sonra nasıl organize ettiği ve işlediğinin bir kombinasyonudur (DePorter ve Hernacki, 1952'den aktaran Marzoan, Ulfa ve Kuswandi, 2016). Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ise öğrenme stilleri de kişiye özgü kişiyeye özgü özelliklerdir ve hiçbirinin bir diğerine üstünlüğü yoktur (Galloway ve Labarca, 1990'dan akt, Erden ve Altun, 2006). Öğrenme stilleri en kolay nasıl öğrenileceğini belirler ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için doğru stratejiyi bulur. Bu nedenle öğrenme stilleri kuramsal olarak öğrenme çıktıları üzerinde etkilidir (Marzoan, Ulfa ve Kuswandi, 2016).

Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan potansiyel olarak sahip olduğu ve başarısını etkileyebilecek nitelikteki özelliklerdir. Bu özellikler, bireyin öğrenirken öğrenme sürecindeki tercihlerini kullanmaları sırasında ortaya çıkar. Birey bu tercihi bilgiyi algılama, ayırt etme, anlama ve ifade etme boyutunda kullanır. Birey açısından öğrenme stiline farkında olma, onun öğrenmesinde ve başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir (Beydoğan, 2009).

Her bir bireyin sahip olduğu öğrenme stili, bireylerin kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları ile varolan yaşantılarından sürekli olarak etkilenir. Bu nedenle öğrenmenin her bir döngüsü birey tarafından farklı düzey ve zamanlarda gerçekleştirilir. Bir başka deyişle, Kolb'a (1984) göre öğrenme stili durağan değil, sürekli değişen bir yapıdadır. Diğer kuramcılar da öğrenme stillerinin bir kişinin hayatı boyunca sabit mi yoksa farklı bağlamlar göz önüne alındığında değişebilir mi olduğu konusundaki görüşlerinde farklılık göstermektedir. Jan Vermunt ve Yvonne Vermetten (2004), Öğrenme Stilleri Envanteri (ILS) üzerine yaptıkları araştırmayla, bir öğrencinin öğrenme stiline aslında sabit bir özellik olmadığını ve zaman içinde gerçekten değişebileceğini göstermektedir (Baryy ve Egan, 2017).

Öğrenme stillerine ilişkin algılamalar farklı olsa da öğrenme stillerinin öğrenme üzerinde etkili olduğu konusunda yaygın bir uzlaşma vardır. Miller (1993), öğrenme stiline uygunluğun, yalnızca başarıyı değil, motivasyon, tutum ve katılımı da artırdığına ilişkin bulgular aktarmaktadır (Şimşek, 2002). Öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmek, öğretmenlere sınıf içindeki gruplama, ilerleme hızı ve materyaller açısından öğretimi değiştirme olanağı verir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin sistematik olarak gözlemlenmesi, öğretmenin öğretim tarzının ve öğrencilerin ihtiyaçlarının nasıl karşılandığının analizini sağlar (Papalia, 1978).

Bununla birlikte, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme stillerine gerçek bir ilgileri vardır. Bunun nedeni muhtemelen literatürde öğrenci motivasyonu ile öğrenme stilleri arasında yaygın olarak ilişkiler kurulmasıdır (Myron Dembo ve Helena Seli, 2013'ten aktaran Baryy ve Egan, 2017). Öğrenme ve öğretme stili bileşenlerinin çoğu birbirine paraleldir. Örneğin duygusal algı yerine sezgisel algıyı tercih eden bir öğrenci, somut içeriklerden ziyade soyut içerikleri vurgulayan bir eğitime daha iyi yanıt verecektir. Görsel

algıyı tercih eden bir öğrenci çizelgeleri, resimleri ve filmleri kullanan bir eğitmenin yanında daha rahat olacaktır (Felder ve Silverman, 1988).

Öğretimin tasarlanmasının yanı sıra, herhangi bir öğrenci kendi kişisel özelliklerini ve deneyimlerini anladığı ya da bildiği durumlarda öğrenme süreçlerini daha bilinçli takip edebilir; etkinliklere ve yöntem-tekniklere daha kolay uyum sağlayabilir. Bu farkındalığın gerçekleşebilmesi, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerinin sağlanması için öğreticiler öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmalıdır. Kendi öğrenme stiliyle hiçbir ilişkisi olmayan bir alanda eğitim almış bir kişi, daha az başarılı olabilir ve özgüven eksikliği yaşayabilir. Öğrenme stili bilgisi öğrenciye neden diğerlerinden farklı bir şekilde öğrendiği konusunda da bilgi sağlar (Cornelius Ukpepi, Akpama, Ndifon ve Edu, 2021). Bu şekilde, öğrenme stiline katkıları, stratejik ve yansıtıcı bir düşünmenin temelini oluşturan “görev ve öğrenme anlayışının kaynaştırılmış bir çerçevesi” olarak belirlenebilir. (Moseley ve diğ., 2004’ten aktaran Hall ve Moseley, 2005). Öğrenme modeli, süreçlere ilişkin bir bakış açısı sağlayarak, hem bireyler arasındaki düşünme ve öğrenmeye yönelik yaklaşım çeşitliliğini görmeyi, hem de, her bireyin farklı durumlarda kullandığı yaklaşım çeşitliliğini tanımayı sağlar. Stratejik ve yansıtıcı düşünmenin kritik yeri burada netleşmekte bazı düşünme türleri rutinleşmekte ve yaklaşımlar alışkanlık haline gelmekte ve bu koşullarda zorluğun, uyumsuzluğun veya başarısızlığın motivasyon ve özsaygı üzerindeki etkisi daha büyük olmaktadır. Nerede ve nasıl hata yapıldığı açıkça ortaya koyulduğu takdirde daha fazla kişisel farkındalık ve yansıtma araçlarının, ilerlemeye çok büyük yardımları olmakta stratejik ve yansıtıcı düşünme, rutin bir süreci bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir (Hall ve Moseley, 2005).

Daha fazla öğrenci odaklı ve daha az sistem odaklı bir yaklaşımla eğitime daha fazla vurgu yapılmasına yönelik kesin bir eğilim vardır. Öğretme ve öğrenme sürecinin planlanması ve yürütülmesinin tüm yönlerinde daha fazla öğrenci özerkliği ve kontrolünün önemi giderek artmaktadır. Bu da öğretmene süreçte yeni roller yüklemektedir. Bununla birlikte eğer öğrenen daha fazla özerklik ve kontrol üstlenirse, öğretmen süreçte öğrenenle daha fazla işbirliği yapan bir kişi haline gelir (Romiszowski, 1994). Diğer yandan eğitimle ilgili kararların öğrenme stilleri hakkında toplanan bilgilere dayandırılmasının tavsiye edilmediği durumlar da vardır (Baryy ve Egan, 2017). Bireylerin dar kategorilere hapsedilmesi bazı araştırmacılar tarafından kınanmaktadır (Coffield ve diğ., 2004’ten aktaran Evans ve Sadler-Smith, 2006). Gerçekten de bazı bilişsel/öğrenme stilleri

modellerinin ikiliğine ilişkin kültürel varsayımlar vardır ve bu tür yaklaşımların sınırlılıkları giderek daha belirgin hale gelmektedir. Örneğin, “bütüncül” olarak etiketlenen bir öğrencinin analitik düşünemediğini ima edebilecek yanlış anlamalar ve aşırı basit varsayımlar, yalnızca kuram ve araştırmayı yanlış temsil etmekle kalmayıp aynı zamanda sağduyuya da ters düşebilecek genellemelerdir. Bir kutbun tercih edilmesi, diğerini otomatik olarak dışlamayabilir. Bir bireyin hem analitik hem de sezgisel olması ya da en azından sezgiye yönelik doğal bir tercihe karşı bir denge olarak analitik stratejiler geliştirmesi mümkün olabilir (Evans ve Sadler-Smith, 2006). Bu iki kutupluluğun kısıtlamalarından kurtulmak; bireylerin belirli bir dizi koşulda hangi stilin veya yaklaşımın en uygun olabileceği konusunda seçim yapması için yönetici veya üst bilişsel yeteneklerini geliştirmesi ve öğrenme durumlarının daha esnek hale gelmesi gibi olanakları sunar (Sadler-Smith ve Smith, 2004’ten aktaran Evans ve Sadler-Smith, 2006). Bu, kendi başına stil kavramını inkâr etmek değildir. Öğrenme stilleri araştırmalarının son on yıldaki en değerli sonuçlarına bakarak; uygulayıcılar arasında stil kavramına ilişkin farkındalığın artırılması ve ikinci olarak, eğitim ve öğretim ortamlarında rehberlik altında bireylerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlama ve yönetme olanaklarını açmaları gerektiği olarak açıklanabilir (Evans ve Sadler-Smith, 2006).

Öğrenme stilleri kuramı öğrencilerin eğitim ve çalışma yaşamları boyunca kendi öğrenmelerini daha iyi yönetmelerini sağlayacak potansiyel olarak güçlü bir mekanizma olarak hem eğitim hem de öğretim alanındaki uygulayıcılar için büyük umut vaat etmeye devam etmektedir (Evans ve Sadler-Smith, 2006). İster öğrenen eylemi ister öğrenen özerkliği olarak ifade edilsin, bireyselleştirilmiş eğitim veya öğrenmeyi öğrenmenin hedefi basitçe özgürlüktür ve öğrenme stiline tanımı, alışkanlık ve sınırlama zincirlerini kırarak araçlar olmalıdır (Hall ve Moseley, 2005).

#### **2.1.2.1.2. Öğrenme stili modelleri**

Gerek öğrenme stili kavramının ifade ettiği anlam, gerekse öğrenme stiline boyutları, farklı görüşler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar genellikle öğrenme stilleri modeli ya da öğrenme modeli olarak bilinmektedir (Miller, 1993’den aktaran Şimşek, 2002). Felder ve Silverman’ın Öğrenme Stillerinin Boyutlarına İlişkin Modeli, Dunn ve Dunn’ın Öğrenme Stilleri Modeli, Grasha ve Riechman’ın Öğrenme Stilleri Modeli,



Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli, Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli bu modellerin en bilinenleri arasındadır.

#### *Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı*

Jung'un insan davranışlarını açıkladığı psikolojik tipler kuramını öğrenme stillerine uyarladığı modelidir (Güven ve Baltaoğlu, 2015). Jung farklı davranışları anlamak için insanların yaşamlarında yaptıkları işlere odaklanılması gerektiğini ileri sürmüştür. Her sağlıklı insanın çevre, insan ve olaylara bağlı olarak farklı şekillerde davranması gerektiğini belirtmiştir. Buna rağmen insanlar belli kalıplarla davranma eğilimi içindedirler. Jung kişiliğin bu özelliklerini tanımlamak için "tip" sözcüğünü kullanmıştır (Guild ve Garger, 1991'den aktaran Hasırcı-Kaf, 2005). Bu kurama göre içe dönük, dışa dönük, duyuşsal, yargısal, düşünen, duygusal, sezgisel ve algısal stiller olmak üzere sekiz öğrenme stili vardır (Jung, 1977'den aktaran Güven ve Baltaoğlu, 2015).

#### *Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli*

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli'nde bilişsel tercih ile içsel ve dışsal etmenlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemenin önemi vurgulanmaktadır. Bu modelde, bireylerin öğrenme stilleri belirlenirken biyolojik ve kişisel özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Kişiyeye özgü özellikler, bilgi ve becerileri edinim sürecini önemli şekilde etkilemektedir. Modelde bireylerin öğrenme stillerini belirleyen 5 etken vardır. Bunlar çevresel koşullar (ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni), duyuşsal özellikler (motivasyon, uyma, azim, yapılandırma), sosyal tercihler (yalnız, çift, grup, takım, otorite, çeşitlilik), fiziksel özellikler (algısal faktörler, yeme-içme, zaman, hareketlilik) ve psikolojik özellikler (global-analitik, yansıtan tepkisel) olarak sınıflanmaktadır (Dunn, 1988; Mortimore, 2008'den aktaran Gül, 2019).

#### *Grasha ve Riechman Öğrenme Stili Modeli*

Grasha ve Riechman, Dunn ve Dunn'in sınıflaması ile benzerlik gösteren üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Modelde, öğrenmede tercih edilen tutum ve davranış örneklerini sosyal ve duygusal açıdan sunmaktadırlar (Güven ve Baltaoğlu, 2015). Bireylerin güdüleri, algısal becerileri, bilgiyi işleme yolları, duyuşsal uyarımlara ve bilginin edinim yollarına, sosyal ilişkilere ve fizikî çevrenin niteliklerine yönelik tercihler öğrenme stilleri kapsamına girmektedir. Öğrenciler sayılan bu boyutların hepsinde farklılık göstermekte ve boyutların

her biri öğrencinin bilgi edinim becerisini etkilemektedir (Grasha, 2002'den aktaran Rüzgar, 2014). Bu modelde öğrenme stilleri bağımlı/bağımsız, işbirlikçi/rekabetçi ve katılımcı/kaçınan biçimde olmak üzere üç boyutta tanımlanmaktadır. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler derste görevleri yerine getirmek için isteklidirler ve ders faaliyetlerine mümkün olduğunca katılmakta hatta başka öğrencilerin görevlerini dahi üstlenmek istemektedirler (Grasha, 2002'den aktaran Özdemir, 2013). Bunun tam tersi kaçınan öğrenciler ise sınıfta olup bitenle ilgilenmemekte ve okula ilgileri azdır. Bağımlı stile sahip öğrenciler asgari düzeyde öğrenmeye ihtiyaç duymakta ve az miktarda merak duygusuna sahip olup kendi yollarından ziyade kılavuzu takip etmeyi tercih etmektedirler. Bağımsız öğrenme stiline sahip olanlar ise öğrenci merkezli sınıfları tercih etmekte ve kendi öğrenme sorumluluğunu almaktadırlar. Diğer öğrencilerle çalışmaktansa tek başına çalışmayı tercih etmektedirler. Tek başına çalışmayan işbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrenciler ise bilgileri ve becerileri paylaşarak öğrenmeyi tercih etmekte ve arkadaşlarına bağımlılık göstermektedirler. Rekabetçi öğrenme stiline sahip olanların ise işbirlikçi öğrenme becerileri zayıf olup sınıfta öğrenilenleri en iyi yapmak istemektedirler. Yarışmaktan hoşlanmakta ve çevresinden takdir toplamak için kazanmak hoşlarına gitmektedir (Grasha, 2002'den aktaran Özdemir, 2013).

### *Kolb Deneyimsel Öğrenme Modeli*

Bu modelin temelinde yaşantılar vardır. Bu modelde Kolb, bir kişinin bilgiyi nasıl algıladığı ve işlediğine bağlı olarak öğrenme stilini iki boyutlu bir ölçekte tanımlamıştır. Bir kişinin bilgiyi nasıl algıladığı somut deneyim veya soyut kavramsallaştırma olarak ve bir kişinin bilgiyi nasıl işlediği aktif deney veya yansıtıcı gözlem olarak sınıflandırılmıştır (Simpson ve Du, 2004'ten aktaran Lu, Jia, Gong ve Clark, 2007). Bununla birlikte, farklı öğrenme durumlarında, bireyler genellikle farklı öğrenme modları, kombinasyonları kullanır; dolayısıyla hiçbir mod bir bireyin öğrenme stilini açıkça tanımlamaz. Buna göre Kolb (1985), deneyimsel öğrenme sürecini dört uyarlanabilir öğrenme modunu içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır: Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı. Genel olarak somut yaşantı bireylerin bir faaliyete tam katılımını; yansıtıcı gözlem farklı bakış açılarının geliştirilmesini; soyut kavramsallaştırma kuramsal bilginin edinilmesini ve etkin yaşantı bilginin uygulanmasını gerektirmektedir. Kolb (1985) ayrıca dört öğrenme moduna dayalı olarak dört öğrenme stili grubu belirlemiştir: Değiştiren, Özümseyen, Ayırıştırıcı ve Yerleştiren (Lu, Jia, Gong ve Clark, 2007). Kolb'un (1984) kuramında belirtilen öğrenme biçimlerinin birleştirilmesi ile

oluşturulan öğrenme stilleri Tablo 2.1.'de gösterilmektedir (Arslan ve Babadoğan, 2005, s.38-39):

*Tablo 2.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri (Kolb, 1984)*

| Öğrenme Biçimi          | Öğrenme Biçimi            | Öğrenme Stili |
|-------------------------|---------------------------|---------------|
| Somut Yaşantı           | + Yansıtıcı gözlem        | = Değiştiren  |
| Yansıtıcı Gözlem        | + Soyut Kavramsallaştırma | = Özümseyen   |
| Soyut Kavramsallaştırma | + Etkin Yaşantı           | = Ayrıştıran  |
| Etkin Yaşantı           | + Somut Yaşantı           | = Yerleştiren |

*Ayrıştıran:* Bu öğrenme stiline sahip bireylerin genel özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlamadır. Özellikle tek çözümün bulunduğu düşünülen durumlarda en iyi kararı vermede duygulardan arınık biçimde davranabilmektedirler. Bununla beraber düşünmeden hızlıca karar verme ve konuya odaklanamama en belirgin sınırlı yönleridir.

*Değiştiren:* Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Değiştiren, somut durumları birçok açıdan gözden geçirmekte ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektedirler. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan, imgesel düşünebilen fakat bir eylemde bulunmayandır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne almaktadırlar. Hızlı karar vermede sıkıntı yaşama, fırsatları yerinde değerlendiremememe ve zamanı etkili kullanamama en belirgin eksiklikleridir.

*Özümseyen:* Maddelerden çok fikirlere değer verirler. Mantıksal kurgu oluşturma bu öğrenme stiline sahip bireylerin ayırt edici özelliklerindedir. Tümevarımsal öğrenme anlayışına sahip bu bireyler, öğrenirken soyut kavramlar üzerinde odaklaşmaktadırlar (Gayle, 2002'den aktaran Arslan ve Babadoğan, 2005). İmgesel düşünme, uygulamacılık ve sistemli çalışamama bu öğrenme stiline sahip bireylerin sınırlı özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır (Arslan ve Babadoğan, 2005).

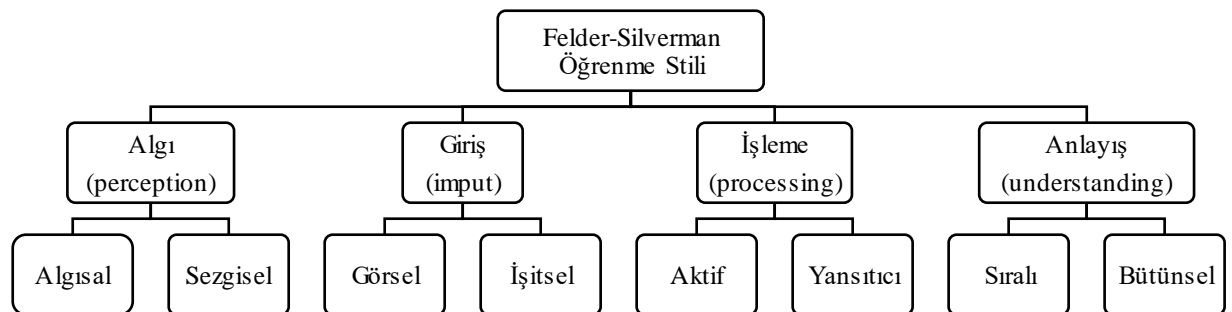
*Yerleştiren:* Bu stile sahip bireylerde planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özelliklerdir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişimlere karşı kolaylıkla uyum sağlamaktadırlar. Yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Bu tip bireyler, sorunun çözümü için fırsat kovalama, risk alma ve eyleme geçme konularında diğerlerine göre daha üretkendirler. Ancak, zamanı etkin kullanamama ve hedefe yönelik olamama bu tip bireyler için sıkıntı oluşturmaktadır.

### Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Bu model öğrencileri bilgiyi alma ve işleme biçimlerine göre sınıflandırmaktadır (Felder ve Silverman, 1988). Diğer öğrenme stili modellerinin çoğu, öğrencileri birkaç gruba ayırırken Felder ve Silverman öğrenme stili modeli (FSLSM), tercihleri dört boyuta göre ayırarak öğrencinin öğrenme stilini daha ayrıntılı olarak tanımlamaktadır. Bir diğer temel fark, FSLSM'nin eğilimlere dayalı olmasıdır; bu, belirli davranışları yüksek tercih eden öğrencilerin de bazen farklı davranabileceğini göstermektedir (Graf, Viola, Leo ve Kinshuk, 2014).

Bu model ne kendine özgü ne de geniş kapsamlıdır. Örneğin ilk boyut olan algısal/sezgisel boyut Jung'ın psikolojik tipler kuramına dayanan modelinin dört boyutundan biridir. Aktif/yansıtıcı boyutu ise Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili modelinin bileşenlerinden biridir (Felder ve Silverman, 1988). Modelde her boyut için şu sorulara cevap aranır;

- Öğrenci hangi tür bilgiyi algılamayı tercih eder? (Algısal/sezgisel)
- Dış bilginin en etkili şekilde algılandığı duyuşsal kanal hangisidir? (Görsel/işitsel)
- Öğrenci bilgiyi nasıl işlemeyi tercih ediyor? (Aktif/yansıtıcı)
- Öğrenci anlamaya doğru nasıl ilerliyor? (Sıralı/bütünsel)



Şekil 2.1. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli boyutları (Felder ve Silverman, 1988)

Felder ve Silverman öğrenme stili modelinin boyutlarının bilginin hangi aşamasına ait olduğu Şekil 2.1.'de gösterilmektedir. Her boyutun farklı özelliklerinin ve bunların öğrenme stilinin özel boyutunu ne kadar temsil ettiğinin ayrıntılı bir açıklaması gereklidir. FSLSM bu tür analizlere uygun bir çerçeve sağlamaktadır. Her öğrenci bu boyutların her biri için özel bir tercihle karakterize edilmektedir (Graf ve diğ., 2014). Aşağıda dört boyuta ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

### *Algısal ve Sezgisel Boyut*

Carl Jung, Psikolojik Tipler Kuramında insanların dünyayı algılama eğiliminde olduğu iki yol olarak algılama ve sezgiyi tanıtmıştır. Algılama gözlemlemeyi, duyular aracılığıyla veri toplamayı içermektedir. Sezgisellik ise bilinçdışı yoluyla dolaylı olarak algılamayı içermektedir. Herkes iki kutbu da kullanır fakat çoğu insan birini diğerine tercih etme eğilimindedir (Felder ve Silverman, 1988). Algısal soruları standart yaklaşımlarla çözmekten hoşlanmakta ve bu nedenle sürprizleri sevmemektedirler. Ayrıntılar konusunda daha sabırlı olma eğilimindedirler ancak karmaşıklaktan hoşlanmamaktadırlar. Sezgisel öğrenenlere göre daha pratik olma eğilimindedirler ve öğrenilen materyali gerçek dünyayla ilişkilendirmeyi tercih etmemektedirler. Bunun tersine, sezgisel öğrenenler sürprizleri ve karmaşıklıkları hoş karşılamamakta, kuramlar ve bunların altında yatan anlamlar gibi soyut öğrenme materyallerini öğrenmeyi tercih etmektedirler. Olanakları ve ilişkileri keşfetme konusunda daha yetenekli olup algısal öğrencilere göre daha yenilikçi ve yaratıcı olabilmektedirler (Graf ve diğ., 2014). Algısal gerçekleri ezberlemede iyi olup. Sezgiseller yeni kavramları kavramada iyidirler. Algısal dikkatlidir ancak yavaş olabilmekte; sezgiseller hızlıdır ancak dikkatsiz olabilmektedirler.

Bu özellikler değişmez davranış kalıpları değil, iki türden eğilimlerdir. Herhangi bir birey hatta güçlü bir algısal ya da sezgisel herhangi bir durumda her iki kutbun belirtilerini de gösterebilir. Önemli bir ayrım ise sezgisellerin sembollerle ilişkisi algısalara göre daha rahat olmasıdır. Kelimeler de birer sembol olduğundan onları temsil ettiği anlama çevirmekte sezgiseller iyiyken, algısal için bu bir mücadeledir. Algısalın kelimeleri tercüme etmedeki yavaşlığı onları süreli testlerde dezavantajlı duruma sokarken sezgisel kişilerin süreli testlerde başarısız olma nedenleri farklıdır. Ayrıntılar konusunda sabırsız olmaları, onların soruları yanlış veya eksik okumalarına neden olabilmektedir (Felder ve Silverman, 1988).

### *Görsel ve İşitsel Boyut*

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, gördüklerini iyi hatırlarlar. Gösteriler, filmler, zaman çizelgeleri, diyagramlar, akış şemaları ve çoğunlukla resimler öğrenmelerini destekleyici unsurlardır. Onlara basitçe bir şey söylenirse muhtemelen unutacaklardır. İşitsel öğrenenler duyduklarının ve söylediklerinin çoğunu hatırlayıp. Tartışmalardan çok şey elde etmektedirler. Sözlü açıklamayı görsel gösterime tercih edip bir şeyi başkalarına açıklayarak etkili bir şekilde öğrenmektedirler (Felder ve Silverman, 1988).

### *Aktif ve Yansıtıcı Boyut*

Bu boyut, bilgiyi işlemenin aktif ve yansıtıcı yolu arasında ayırım yapmaktadır. Algılanan bilginin bilgiye dönüştürülmesini sağlayan karmaşık zihinsel süreçler uygun bir şekilde aktif deney ve yansıtıcı gözlem olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Felder ve Silverman, 1988). Aktif öğrenciler, öğrenme materyali ile aktif olarak çalışarak, materyali uygulayarak ve bir şeyler deneyerek en iyi şekilde öğrenmektedirler (Graf ve diğ., 2014). Aktif deney dış dünyada bilgiyle bir şeyler yapmayı içerip; onu tartışmak, açıklamak veya başka bir şekilde test etmek gibi açıklanmaktadır. Yansıtıcı gözlem bilginin içe dönük olarak incelenmesini ve müdahale edilmesini içermektedir. Materyal hakkında derinlemesine düşünmeyi tercih eden aktif öğrenen ve yansıtıcı öğrenen sırasıyla Jung-Myers-Bringgs modelindeki dışa dönük ve içe dönük öğrenme stilleriyle yakından ilişkilidir. Aktif öğrenen aynı zamanda literatürdeki kinestetik öğrenen ile pek çok ortak noktayı paylaşır. Aktif öğrenenler deney yapma, yansıtıcı öğrenenler kuram üretme eğilimindedir (Felder ve Silverman, 1988). Ayrıca, başkalarıyla iletişim kurmaya daha fazla ilgi duyma eğilimindedirler ve öğrenilen materyal hakkında tartışabilecekleri gruplar halinde çalışarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bunun tersine, yansıtıcı öğrenenler iletişim konusunda, yalnız çalışmayı veya belki de iyi bir arkadaşla birlikte küçük bir grup halinde çalışmayı tercih etmektedir (Graf ve diğ., 2014). Aktif öğrenenler pasif olmaları gereken durumlarda, yansıtıcı öğrenenler sunulan bilgi hakkında düşünme fırsatı verilmeyen durumlarda iyi öğrenemedikleri belirtilmektedir.

İlk bakışta aktifler ile algısallar arasında ve yansıtıcılar ile sezgiseller arasında örtüşme var gibi görünür. Ancak kategoriler birbirinden bağımsızdır. Algısallar dış dünyada mevcut olan bilgiyi seçer ancak onu aktif veya yansıtıcı bir şekilde işleyebilir. Benzer şekilde sezgiseller üretilen bilgiyi test etmek için deney düzenleyerek işleyebilir. Bunun dışında aktif kelimesinin zıttı yansıtıcı değil pasiftir. Her iki terim de öğrencinin sınıfa katılımının doğasına atıfta bulunur. Öğrencilerin her zaman pasif olduğu bir sınıf ne aktif deneycinin ne de yansıtıcı gözlemcinin etkili bir şekilde öğrenebileceği bir sınıftır (Felder ve Silverman, 1988).

### *Sıralı ve Bütünsel Boyut*

Dördüncü boyutta öğrenenler anlamalarına göre karakterize edilmektedirler (Graf ve diğ., 2014). Öğrenme saat ve takvim tarafından belirlenip bir dizi materyal tamamlandığında öğrenciler öğretmenleri tarafından test edilmekte ve ardından bir sonraki aşamaya

geçilmektedir. Bazı öğrenciler bu sistemden memnundur. Bu öğrenciler sıralı öğrenenler olarak belirtilmektedir. Ancak bu şekilde öğrenemeyenler de vardır. En basit sorunları bile çözememekte veya en temel anlamı kavrayamamaktadırlar; ta ki aniden anlayana kadar. Materyali sırayla öğrenenleri şaşkına çeviren problemleri çözebilmektedirler. Bu öğrenenler bütünseldirler (Felder ve Silverman, 1988). Sıralı öğrenenler küçük adımlarla öğrenmekte ve bu nedenle doğrusal bir öğrenme ilerlemesine sahip olup çözüm bulmada mantıksal, adım adım yolları izleme eğilimindedirler. Buna karşılık, bütünsel öğrenenler bütünsel bir düşünme süreci kullanmakta, sezgisel sıçramalar yapmakta ve büyük adımlarla öğrenmektedirler (Graf ve diğ., 2014). Çözümleri nasıl bulduklarını açıklamada zorluk yaşayabilmektedirler. Sıralı öğrenenler materyali kısmen veya yüzeysel olarak anladıklarında onunla çalışabilirken, bütünsel öğrenenler bunu yaparken zorluk yaşayabilmektedirler. Sıralı öğrenenler yakınsak düşünme ve analizde, bütünsel öğrenenler farklı düşünme ve sentezde daha iyi olabilmektedirler. Bütünsel öğrenenler istikrarlı ve öngörülebilir bir şekilde öğrenemedikleri için kendilerini diğer öğrencilerden geride hissedebilmekte ama kimsenin göremediği bağlantıları da görebilmektedirler. Öğretmen derse yönelik adımları sunmadan önce dersin büyük resmini veya amacını sunmalı, içeriği öğrencinin deneyimiyle ilişkilendirmelidir (Felder ve Silverman, 1988). Bütünsel öğrenciler için resmin tamamı önemli olduğundan, genel bakışla ve geniş bilgiyle daha fazla ilgilenme eğilimindeyken, sıralı öğrenenler ayrıntılarla daha fazla ilgilenmektedirler (Graf ve diğ., 2014).

Richard Felder ve Joni Spurlin (2005, s.104) Öğrenme Stilleri Envanteri'nin (Soloman ve Felder 1999) kullanımı hakkında eğitimcileri yaygın yanlış kullanımlara karşı uarmaktadır (Baryy ve Egan, 2017). Özel olarak, bu araştırmacılar "öğrenme stili boyutlarının kategoriler değil, süreklilik olduğunu" ileri sürmektedirler (Baryy ve Egan, 2017). Ayrıca öğrenme stilleri profilleri, davranışın şaşmaz yordayıcıları olmaktan çok, davranışsal eğilimleri öne sürmektedirler. Tercihler, öğrenmenin güçlü ve zayıf yönlerinin güvenilir göstergeleri değildir ve öğrencinin eğitim deneyiminden etkilenebilmektedirler. Soloman ve Felder, "öğrenme stillerini tanımlamanın amacının bireysel öğrencileri etiketlemek ve öğretimi onların etiketlerine uyacak şekilde değiştirmek olmadığını" kararlı bir şekilde açıklamaktadırlar (Soloman ve Felder 1999, s.104–105'ten aktaran Baryy ve Egan, 2017).

## 2.2 İlgili Araştırmalar

Ülkemizde öğrenme stili ve okuduğunu anlama konularına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak öğretimin öğrenme stillerine dayalı olarak bireyselleştirilmesine yönelik okuduğunu anlamayı geliştirmeyi amaçlayan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik Felder ve Silverman modelinin kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili araştırmalar öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenme stilleri ve okuduğunu anlama, Felder ve Silverman öğrenme stili modeli ve öğrenme stilleri ile gerçekleştirilen eylem araştırmaları ile ilgili araştırmalar başlıkları altında toplanmıştır.

### 2.2.1. Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğrenme materyallerinin, öğrenci başarılarını artırdığını göstermektedir. Hayat Bilgisi Dersi kapsamındaki “Çevremizdeki Canlılar” ve “Dünya ve Uzay” ünitelerinin öğretiminin görsel öğrenme stiline göre düzenlenmesinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Hasırcı-Kaf (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul üçüncü sınıfa devam eden toplam 110 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmış ve öğrenme stili olarak görsel öğrenme stili dikkate alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular; Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğunu, kalıcılık puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığı şeklindedir. Görüşme bulguları ise öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimden daha fazla yararlandıkları ve zevk aldıklarını göstermiştir.

Aynı öğrenme stili envanteri kullanılarak öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği diğer bir çalışmada da Sosyal bilgiler Dersine yönelik bireyselleştirmeler yapılmıştır. “Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırd Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi” başlıklı çalışma Özbek (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırma, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan iki şube ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre işlenebilmesi için ders planları, ders notları ve sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Öğrenme stiline uygun olarak



düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, derse ilişkin tutumları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Benzer şekilde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı, Dinçer'in (2017) yaptığı araştırmada, Kolb öğrenme stiline dayalı matematik öğretiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişilerine ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Kolb öğrenme stiline dayalı matematik öğretiminin uygulandığı deney grubunda uygulama düzeyi hariç, bilgi ve kavrama düzeylerinde ve toplam başarıda anlamlı bir artış bulunurken, aynı sonuca kontrol grubu için de ulaşılmıştır. Erişi ve tutum puanlarında her iki grup arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretimin öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirildiği başka bir çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarıları incelenmiştir (Çukurbaşı-Çalışır, 2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri için görsel ve sözel öğrenme stilini destekleyecek şekilde öğretim planlanmış ve öğretmenin anlatımına ek olarak görsel ve sözel çoklu ortam öğeleri çalışmada kullanılmıştır. Çalışma sonunda, öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde Koçak (2019), öğrenme stillerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kavramsal gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın evrenini 112 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum araştırma kapsamında uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

Mert (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Tam Öğrenme Modeli ile 5E Öğrenme Modeline göre öğrenim gören öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarına bakılmıştır. Çalışmaya 64 sekizinci sınıf öğrencisi katılmış ve iki deney iki kontrol grubu olmak üzere öğrenciler rastgele dört gruba ayrılmışlardır. Her ünite sonunda uygulanan kazanım ölçüm sınavları sonuçlarına göre öğrenme stilleri Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri ile belirlenen deney grubu öğrencilerine kişileştirilmiş öğretim programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencileriyle ders tekrarları ve soru çözümleri yapılmıştır. Yapılan analizler ile deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışan Güneş (2021), hayat bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik

başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili modeli kullanılarak yürütülmesinin, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve akademik başarılarını arttırmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüze kadar öğrenme stilleriyle ilgili Hsieh, Jang, Hwang ve Chen'in (2011) yaptığı bir diğer çalışmada, iki sınıf öğrenci, u-öğrenme ortamında (her yerde öğrenme) bireyselleştirilmiş öğretim uygulanarak kelebek ekolojisini çalışmışlardır. Bir çalışma ardından, öğrencilere yeni öğrendiklerini yansıtmaları istenmiştir. Öğretmenin öğretme stili (beyin fırtınası veya anlatım) ve öğrencilerin öğrenme stili (aktif veya yansıtıcı) olmak üzere, öğrencilerin yansımalarını etkileyebilecek iki faktör göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenme stillerine karşılık gelen öğretim stiliyle eşleştirilen öğrencilerin, eşleşmeyen gruptakilere göre yansıtma da önemli ölçüde daha fazla gelişme gösterdikleri bulunmuştur.

Buna benzer olarak Hwang, Sung, Hung, Huang ve Tsai'nin (2012) yaptıkları çalışma ile öğrencilerin, kendi öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlanan bilgisayar oyunları ile öğrenirken öğrenme motivasyonlarının önemli ölçüde artabileceğini göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler için daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için bireyselleştirme ile ilgili ek faktörlerin de (örn. ön bilgiler, çevrimiçi öğrenme davranışları ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin inançlar) dikkate alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen çalışmalara da rastlanmıştır.

Eryılmaz ve Jaballa (2019) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmanın amacı farklı öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini değerlendirerek bir model önerisinde bulunmaktır. Araştırma bilgisayara ve programlamaya giriş dersini alan 60 mühendislik fakültesi birinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri için VARK öğrenme stilleri modeline göre kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arasında öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş öğrenme ortamında çalışan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, buna ek olarak birden fazla öğrenme stiline göre çalışmayı tercih eden öğrenciler için tasarlanan karma modelin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre birden fazla öğrenme stiline sahip bireyler, tasarlanan öğrenme ortamlarında daha yüksek bir akademik başarı elde etmeleri için, tek bir öğrenme stiline göre sınırlandırılmamalı ve farklı öğrenme stillerine göre de değerlendirilmeli denilebilir.

Marroquin ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada da bilgisayar tabanlı bireyselleştirilmiş oyun etkinlikleri yoluyla ilköğretim öğrencilerinde Geometri öğreniminin nasıl geliştirildiği araştırılmıştır. Çalışmada katılımcılar öğrenme stillerine göre kategorilere ayrılmış; senaryo, avatar seçme özgürlüğü ve öğrenci performansına dayalı etkinlik önerisi ile bireyselleştirme sağlanmıştır. Geliştirilen oyun (Akasha) etkinlikleri, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Geometri öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal, teknolojik ve ekonomik geçmişlerine bakılmaksızın benzer şekilde sonuçlanmıştır. Ancak bu çalışmadaki çarpıcı sonuçlardan biri de bu tür teknolojilerin mevcut eğitim modellerinin yerini almaması gerektiğidir. Bunun yerine, öğrenme sürecini pekiştirmek için bir tamamlayıcı olarak düşünülmelidir.

### 2.2.2. Öğrenme Stilleri ve Okuduğunu Anlama

Beydoğan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise onuncu sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenme stilleri ve okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejiler saptanmaya çalışılmıştır. Veriler, Kolb'un öğrenme stili envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen okuma-anlama stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre okuma anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde genel olarak farklılaşma bulunmuştur. Bunun nedeninin öğrenme stilleriyle sınırlandırılmaması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Çünkü aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerden bazılarının bir stratejiyi daha fazla kullandığı görülürken, bazılarının aynı stratejiyi hiç kullanmadığı görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini kullanma konusunda bilişsel farkındalık düzeylerinin yeterli olmaması veya okuma-anlama stratejilerinin kullanılmasının gerekliliğine karşı tutumlarının zayıf olması nedenlerinden kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür.

Benzer bir konuyu çalışan Rüzgar'ın (2014) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara genelindeki dokuz ortaokuldan 1307 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma grubunun öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; okuduğunu anlama açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlardan, evinde daha fazla kitap bulunan öğrencilerin daha az kitap bulunanlardan, bugüne kadar

okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin daha az kitap okuyarlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri modelinin alt boyutlarından sadece bağımlı boyutunun okuduğunu anlamayı düşük düzeyde ve olumsuz yönde yordadığı, diğer boyutların (bağımsız, kaçınan, işbirlikli, rekabetçi ve katılımcı) okuduğunu anlamayı yordamadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde beşinci sınıf öğrencileriyle çalışan başka bir çalışmada Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmeyi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmada öğrenme stillerinin etkisinin incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanarak belirlenmiştir. Uygulanan ölçeğe göre dört öğrenciden üçü işitsel, biri görsel öğrenme stillerini tercih etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan öğrenme stillerine göre düzenlenmiş okuma ve anlama etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

İngilizce dersinde öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisinin öğrenci görüşleri doğrultusunda incelendiği (Balcı ve Sünbül, 2015) çalışmada ise, toplam 39 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 12 öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sekiz haftalık okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve süreci “memnun edici, başarılı, farklı, verimli, zevkli, yararlı” şeklinde niteledikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalara baktığımızda, herhangi bir duyuşsal öğrenme stili ile okuduğunu anlama düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını araştıran Williams (2010), iki ortaokuldaki yedinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Bu araştırmanın bulgularında dokunsal, işitsel ve görsel öğrenme stilleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki bulunduğu bulunmuştur. Nicel desende gerçekleştirilen, 60 ilkokul beşinci sınıf öğrencisiyle çalışılan başka bir çalışmada, çizgi romanların ilkokul düzeyindeki işitsel ve görsel öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Sabbah, Masood ve Iranmanesh, 2013). Öğrencilerin öğrenme stiline Felder ve Silverman öğrenme stili modeline göre belirlendiği

bu çalışmanın bulguları; görsel öğrencilerin zor çizgi romanlar kullanırken metinleri anlamada işitsel öğrencilerden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği şeklindedir. Ancak basit çizgi romanların kullanımında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışma, çizgi roman kullanımının beklendiği gibi görsel öğrenciler için faydalı olduğunu, özellikle isteksiz ve zorlanan okuyucular için de faydalı olabileceğini göstermektedir. Febrianti'nin (2014) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Nicel yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya koyulmuştur.

### **2.2.3. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli**

Karataş, Sır ve Çeliköz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Müzik, Matematik, Türkçe, Beden Eğitimi ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerinin ne olduğunu, öğrenme stillerinin eğitim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında değişiklik gösterip göstermediğini, 590 kişiden oluşan bir örneklem ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Eğitim görülen bölümün öğrenme stillerine olan etkisinin incelenmesi neticesinde, sadece Beden Eğitimi öğretmen adaylarının aktif öğrenme stiline sahip olduğu, en yansıtıcı özelliği gösterenlerin ise Türkçe öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Katılımcıların tamamı algısal özellik gösterirken, en algısal olanlar Fen Bilgisi öğretmen adayları, en az algısal özellik gösterenler ise Müzik öğretmen adaylarıdır. Öğrencilerin tamamı görsel öğrenme stiline sahipken, Matematik ve Türkçe öğretmen adayları sırasıyla en görsel ve en az görsel özellik gösterenler olarak ortaya çıkmaktadır. Fen Bilgisi öğretmen adayları en sıralı özelliğe sahipken Türkçe öğretmen adayları ise en bütünsel grup olarak belirmektedir. Araştırma sonucunda cinsiyetin öğrenme stillerinin sadece algısal/sezgisel boyutunu anlamlı olarak etkilediği, diğer boyutlar üzerinde etkisinin olmadığı, bölüm değişkeninin tüm boyutlarda öğrenme stili tercihini etkilediği, sınıf düzeyi değişkeninin ise sadece aktif/yansıtıcı ve görsel/işitsel boyuta ait puanlar üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Güneş ve Erkan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, okul öncesi grubu çocuklarının öğrenme stillerinin belirlenip, cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 128 okul öncesi dönemi öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi (ÇİÖSİ) ile öğrencilerin

öğrenme stilleri belirlenmiştir. ÇİÖSİ sonuçlarına göre genel olarak çocukların aktif/sezgisel/görsel ve sıralı (analitik) öğrenciler olduğu bulunmuştur. Çocukların öğrenme stillerinden aktif ve görsel alt boyutlarında yoğunlaştığı, bunun yanı sıra sezgisel-algısal ve sıralı-bütünsel öğrenmelerin daha dengeli oranda kullanıldıkları hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğrenme stilleri incelendiğinde kızların yansıtıcı ve sezgisel öğrenmeyi erkeklerden daha yoğun şekilde tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir sonuç ise birbirinden farklı olarak kız çocuklarının sıralı, erkek çocuklarının bütünsel öğrenme stiline sahip olduklarıdır.

Öğrenme stillerine göre hazırlanan web tabanlı ortamların bulunduğu yenilikçi araştırmalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmada, (Özaydın Aydoğdu, Aydoğdu ve Ocak 2019) Felder ve Silverman öğrenme stilleri modelinin görsel/işitsel boyutuna göre web tabanlı içerikler hazırlanmıştır. Buna yönelik olarak çalışmada görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere üç farklı türde içerikler hazırlanmıştır. Bilgisayara Giriş dersini alan 66 öğrenciyle çalışılan bu araştırmada, hazırlanan içeriklerin görsel ve görsel-işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, uyarlanabilir web tabanlı ortamların içerikleri oluşturulurken öğrenme stillerinin de dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Buna benzer olarak Hwang, Chiu ve Chen'in (2015) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersleri için öğrencileri sorgulama bağlamlarına yerleştirmek için bağlamsal bir eğitsel bilgisayar oyunu geliştirilmiştir. Felder ve Silverman modelindeki öğrenme stillerinin aktif ve yansıtıcı boyutunun kullanıldığı çalışmada, özellikle aktif öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, öğrenme başarılarının, öğrenme motivasyonlarının, memnuniyet derecelerinin ve akış durumunun önemli ölçüde iyileştiği bulunmuştur. Deney grubunun geri bildirimlerine göre, çoğu öğrenci bağlamsal eğitsel bilgisayar oyununun kendilerine "anlamli öğrenme" açısından uygun olduğunu ifade ederlerken; öğrendiklerini birbirleriyle ilişkilendirerek öğrenme içeriğinin önemini fark etmişlerdir.

#### **2.2.4. Öğrenme Stilleri ile Gerçekleştirilen Eylem Araştırmaları**

Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışan Gül (2019), çalışmasında öğrencisinin sesli okuma hatalarını belirleyip düzeltmede ve okuduğunu anlama yeteneğini artırmada öğrenme stillerinin etkisini incelemiştir. Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen bu

çalışmada veriler, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Yanlış Analiz Envanteri ile toplanırken, Türkçe ders kitaplarından da faydalanılmıştır. Araştırmada; dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencinin. Okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükseldiği ve öğrenme stillerinin dikkate alınarak çalışmaların gerçekleştirilmesinin olumlu yanları sonuçlara yansımıştır.

Eylem araştırmasının kullanıldığı başka bir çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin Çiçek (2020) tam sayılar konusunda sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretimi yönteminin farklı algısal öğrenme stiline sahip öğrencilere etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma grubu 13'ü altıncı sınıf, 10'u yedinci sınıf olmak üzere toplam 23 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin tam sayılar konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretimi uygulamasının en çok kinestetik algısal öğrenme stiline sahip olan öğrencilerde etkili olduğu belirlenmiştir.

Wongwatkit, Srisawasdi, Hwang ve Panjaburee (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma Tayland'daki ortaokul öğrencileri için biçimlendirici değerlendirmeye dayalı kişiselleştirilmiş web öğrenme yaklaşımının etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Felder ve Silverman modelinin görsel/işitsel boyutu kullanılırken, iki sınıftan oluşan toplam 63 altıncı sınıf öğrenciyle çalışılmıştır. Sınıflarda biri deney diğeri kontrol grubu öğrencileri olarak rastgele belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin geleneksel gruptan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiklerini ve aynı zamanda olumlu öğrenme algılarının da arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler biçimlendirici değerlendirmeye dayalı kişiselleştirilmiş web öğrenme sistemini kullanırken görsel öğrenme stiline sahip olanlar, işitsel öğrenme stiline sahip olanlardan öğrenme başarıları açısından daha iyi performans gösterdikleri çalışmanın sonuçlarındandır.

Sonuç olarak bireyin özellikleri kapsamında öğrenme stillerinin okuduğunu anlama üzerindeki başarısının incelendiği çalışmalara göre öğrenme stilleri okuma anlama başarıları üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahiptir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi için bireyler arası farklılıkların irdelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Şen Baz ve Baz, 2018). Öğrenme stillerini belirlemenin ve öğretim materyallerinin tasarımında ve sunumunda kullanımının faydalı olduğu söylenebilir ancak öğrencilerin öğrenmeleri ve yetenekleri üzerinde sabit bir gösterge olmadığına dikkat edilmelidir. Daha ziyade öğrencilerin kendi kendini yönlendirmesini

sağlamak ve daha bilinçli seçimler yapmasına yardımcı olmak için kullanılabilir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme stilleri bilgisi, eğitimcilerin öğrencilerine daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayacaktır (Baryy ve Egan, 2017).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veriler toplanmış ve ilkökul ikinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Buna yönelik olarak bu bölümde araştırmanın modeli, eylem araştırması süreci, çalışma grubu, eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili daha detaylı bilgiler sunulmaktadır.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması kimi araştırmacılara göre nitel araştırma yaklaşımlarından biri olarak ele alınırken (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022; Başoğlu, 2022;), kimi araştırmacılara göre başlı başına bir modeldir (Oğuz, 2020). Ebbutt (1985) tarafından eylem araştırması, eylem ve düşünmeyi pratiği geliştirme amacıyla birleştiren sistematik bir çalışma olarak görülürken; Cohen ve Manion (1994) tarafından gerçek dünyanın işleyişine küçük çaplı bir müdahale ve bu müdahalenin etkilerinin yakından incelenmesi olarak tanımlanmıştır (akt. Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Eylem araştırması geliştirilmesi gereken durumla, doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olduğu önemli bir araştırma türü olup kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007'den aktaran Büyüköztürk ve diğ., 2022, s.273)

Eylem araştırmasının temeli Kurt Lewin'e dayanmaktadır. (Reason, 2001'den aktaran Köklü, 2001). Lewin'in eylem araştırması modeli, eğitim alanına uygulanmış ve öğretmenin sınıfta araştırmacı olmasının önünü açmıştır (Köklü, 2001). Bu araştırma türünü eğitimde ilk defa kullananlardan biri ise Stephan Corey'dir. Corey (1953), eğitimcilerin bilimsel yöntemleri kullanarak bilginin hem araştırılmasında hem de uygulamasında yer alması gerektiğini düşünmüştür. Corey, 1950'li yıllarda birçok kişinin eylem araştırmasını bilimsel olmamakla eleştirmesine rağmen, öğretmenler ile araştırmacıların birlikte çalışmaları gerektiğini savunmuştur (akt. Beyhan, 2013). Bu yönde "araştırmacı olarak öğretmen" terimini ilk kullanan İngiliz eğitimci Lawrence Stenhouse'dur. Stenhouse (1975), öğretmenlerin de araştırmacı olabileceklerini ve kendi uygulamalarını bu şekilde

geliştirebileceklerini ileri sürmüştür (akt. Beyhan, 2013). Buna göre, okul ortamında yapılabilecek tüm sorgulamaların en gerekli ve etkili olanı eylem araştırmasıdır (Oranga ve Gisore, 2023).

Araştırmacıların eylem araştırmasını bireysel öğretmen eylem araştırması, işbirlikçi eylem araştırması, okul çapında eylem araştırması olarak sınıflandırmaktadır (Oranga ve Gisore, 2023). Okul çapında eylem araştırmasında bir okul, fakülte veya üniversitenin ortak çıkarını ilgilendiren bir sorun belirlenir. Çalışmanın sınırları tanımlanıp, yerinde veriler toplanır, derlenir ve yorumlanır. Ardından gerçekleştirilecek eylemler belirlenir. İşbirlikçi eylem araştırmasında ise belirli bir olguyu ortaklaşa incelemek için bir grup insanın bir araya gelmesini gerektirirken, tek veya birkaç sınıfta meydana gelen sorunlara odaklanabilir. İlgili öğretim üyesi, eğitmen veya eğitimcilerden oluşan işbirliğine dayalı eylem araştırması ekibi birlikte çalışır. Sıklıkla okul-üniversite ortaklığını içerir (Mertler ve Charles, 2008'den aktaran Oranga ve Gisore, 2023). Bireysel öğretmen eylem araştırmasında hedef kitle ve alıcı genellikle öğretmenin kendisidir. Öğrenciler çalışmaya doğrudan katılırsa, onlar da birincil hedef kitlenin bir parçasını oluşturacaktır. Bazı öğretmenler süreçte kendi hipotezlerinin ortaya çıkmasına izin verebilirler (Mertler ve Charles, 2008'den aktaran Oranga ve Gisore, 2023). Dolayısıyla bireysel öğretmen araştırmasının bulguları ve etkileri sınıfın ötesinde etkili olmayabilir. (Oranga ve Gisore, 2023). Bu yüzden genellikle amaçlı örneklem üzerinde çalışılır. Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha esnek ve bulguları ve sonuçları araştırmanın bağlamının özelliklerine, değerlerine göre yorumlanır. Araştırmacının, araştırmayla ilgili bireysel görüş ve deneyimleri veri olarak dikkate alınırken çıkan sonuçlar çok az genellenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan aktaran Büyüköztürk ve diğ., 2022, s.277) Amacının durumsal ve özel olması, örneklerinin sınırlı olup temsil edici özelliğinin olmaması, bağımsız değişkenleri çok az ya da hiç kontrol edemeyişi, bulgularının genellenememesi fakat araştırmanın yapıldığı çevreyle sınırlı olması, bu metodun farklı olmasını sağlayan noktalardır (Köklü, 1993).

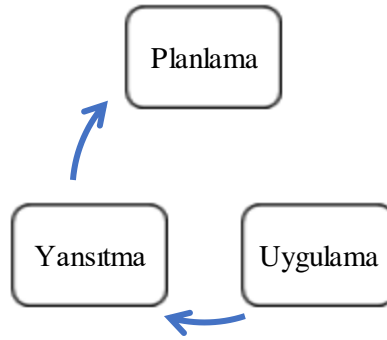
Cohen, Manion ve Morrison'un (2007) eylem araştırmasının kullanılabilceği çeşitli alanlar arasında; geleneksel bir öğretim yöntemini keşif yöntemiyle değiştirmek, derste tek bir öğretme ve öğrenme tarzının yerine öğrenmede bütünlük bir yaklaşımı benimsemek ve öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmek, analiz güçlerini ve öz farkındalığı artırmak sıralanabilir. Bu araştırma türünde gelişim, mesleki uzmanlığın doğal bir parçası olmalıdır. Öğretmenlik mesleği gelişimin her zaman olası

olduğu karmaşık süreçleri barındırır. Bu sürecin karmaşıklığı bellibaşlı durumlara eylemlerin belirlenip rutinleşmesiyle giderilebilir ve her seferinde karar verme ve eylem belirleme işlemlerinden kurtarır. Ancak bu rutinleşmeyle giderek güdülenme ve işlerin uygunluğu azalabilir. Bu nedenle eylem araştırması yaklaşımına göre, bu işlerle ilgili bir değişim ve bu değişimin de gelişim şeklinde olması gerekir (Büyüköztürk ve diğ., 2022). Değişmelerin gelişim şeklinde devam edebilmesi için sürekli olarak değerlendirilmesi gerekir ve böylece uygulamada gerçekleştirilmesi gereken esas amaç yerine getirilir (Köklü, 1993).

Uygulamalı araştırmada zorlanılan durumlar eylem araştırması ile normal olarak hafiflemektedir (Köklü, 1993, s.358). Araştırmacının rolü, problem durumunu mümkün olduğunca doğru şekilde belirlemek veya açıklamaktır. Buradaki amaç çoklu durumlar için genellenebilir yasalar oluşturmak değil tersine, sonuçlardan veya çözümlerden etkilenenlerin durumunu geliştirmek ve değiştirmektir (Zuber-Skerritt, 2001'den aktaran Beyhan, 2013). Öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemleme, önceden var olan ya da ğretim sürecinde ortaya çıkan bir sorunu anlama ve olası çözümleri üretmeye yönelik planlı, düzenli ve başkalarıyla paylaşılan bir sorgulama süreci olarak eylem araştırması, eğitim alanında kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurabilecek bir köprü olarak da görülebilmektedir (Kuzu, 2009).

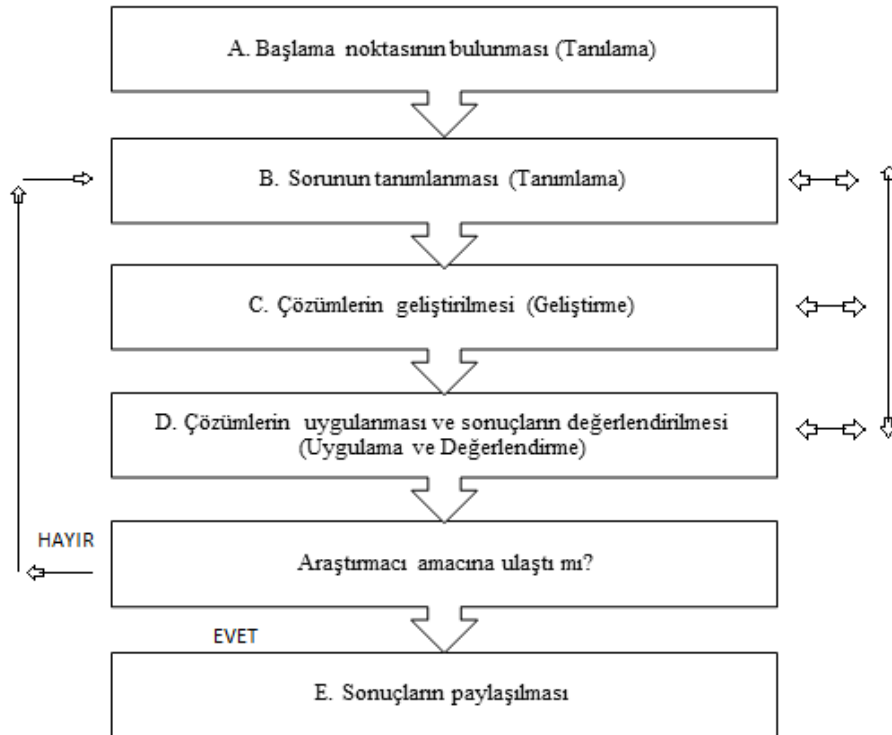
### 3.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması eğitimcilerin, öğrencilerin ve yöneticilerin mevcut problem için sistematik olarak veri toplaması ve analiz etmesi, bulunan çözümlerin uygulanması, çözümlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve yansıtılması ve ortaya çıkan değişkenlerin ele alınması için tekrar planlama aşamasına dönülmesi süreçlerinden oluşur. Döngü, süreçte ortaya çıkan tamamen aynı veya farklı değişkene/probleme odaklanarak birkaç kez tekrarlanabilir (Lassonde, Galman ve Kosnik, 2009'dan aktaran Oranga ve Gisore). şekil 3.1'de Phillips ve Carr (2014) tarafından kavramsallaştırılan eylem araştırmasını göstermektedir. Buna göre, eylem araştırması doğası gereği döngüseldir ve kolayca üç ana adımda özetlenebilir; planlama, uygulama ve yansıtma (Oranga ve Gisore, 2023).



Şekil 3.1. Eylem araştırmasının doğası

Eylem araştırmasının aşamaları oldukça basit görünmesine rağmen olaylar nadiren planlandığı gibi gitmektedir. Sürecin doğası gereği çıktılar belirsiz olup, sarmal bir süreç izlenir. Bununla birlikte her eylem araştırması kendi özelliklerine göre farklılaşmasından dolayı aşamaları kesin ve değişmez değildir. Gerektiği taktirde bazı aşamaları çıkarılabilir, yeri değiştirilebilir veya bazı aşamaları tekrarlanabilir (Kuzu, 2009). Eylem araştırmasının aşamaları Şekil 3.2’de görüldüğü gibi detaylandırılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2022).



Şekil 3.2. Eylem araştırmasının aşamaları

Eylem araştırması bir sorunun farkına varılmasıyla başlar (A). Ardından konuşma, görüşme vb. farklı tekniklerin kullanımı ile sorun tanımlanır (B). Durumun tanımlanmasıyla

sorunun çözülmesi amacıyla çözümler yani eylemler geliştirilir (C). Bir sonraki aşamada bulunan eylemler uygulamaya konulur (D). Uygulanan stratejilerin etkisi gözlemlenir. B, C ve D aşamaları eylem araştırması süresince birlikte ele alınır ve birbirini etkileyerek yeniden şekillenir. Uygulamadan önemli deneyimler kazanmak ve daha etkili ve kalıcı çözümler üretebilmek amacıyla yeni çözümler, eylemler geliştirilir. İstenen düzeyde etkin ve kalıcı bir çözüm bulana kadar bu süreç devam eder. Deneyimler ve sonuçlar eğitim sistemine katkı getirmesi için doğru ve hatalı uygulamalar saklanmadan ilgili paydaşlarla sözlü ya da yazılı şekilde paylaşılır (Büyüköztürk ve diğ., 2022).

Bu çalışmada, yukarıda sözü edilen eylem araştırması süreçlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır:



Şekil 3.3. Araştırmada izlenen yol

### 3.2.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmacı Güney Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet okulunda ikinci sınıf öğrencilerini okutmaktadır. Sınıfındaki öğrencilerin çoğunun okuma yazmaya geçmesi fakat okuduğunu anlamalarının gelişmemesi, araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu problemi okuduğunu anlama konusunda uzman olan tez danışmanı ile görüşmüş, böylece araştırmanın konusu şekillenmiştir. Okul idaresi, öğrenciler ve veliler çalışmanın yapılmasına ilişkin pozitif görüşler belirttikten sonra okuduğunu anlamasının geliştirilmesine yönelik alan yazın

taranmaya başlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi ile ilgili Etik Kurul Onayı, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 27.02.2023 tarih ve 68282350/2023/04 sayılı toplantı kararıyla alınmıştır (Ek 2).

Yapılan araştırmalara göre; Türkçe öğretiminde, çocuğun okuma becerisini edindikten sonra, okunan metnin yeterince anlaşılabilmesi oldukça önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmanın yolu olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelmenin ve buna yönelik olarak okuma anlama sürecinin düzenlenmesinin önemi dikkat çekmektedir (Beydoğan, 2009). Alanyazında okuduğunu anlamının iyileştirilmesine yönelik farklı değişkenlere odaklanıldığı ve bunlardan birinin de öğrenme stilleri olduğu görülmüştür (Beydoğan, 2009; Williams, 2010; Özdemir, 2013; Rüzgâr, 2014; Febrianti, 2014). Yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenme stillerinden faydalanarak pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüş fakat okuduğunu anlama üzerine sınırlı çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda etkinlikler geliştirilmesinin okuduğunu anlama üzerinde iyileştirici bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler tasarlanıp öğretimin bireyselleştirilerek öğrencilerin okuduğunu anlamalarının geliştirilmesine yönelik bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

### 3.2.2. Araştırma Yönteminin Belirlenmesi

Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, araştırmacı uygulayıcı rolüne sahiptir. Eylem araştırması ise, geliştirilmesi gereken durumla, doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olduğu önemli bir araştırma türüdür. Kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007'den aktaran Büyüköztürk ve diğ., 2022, s.273). Özellikle öğretmenler tarafından sınıfta ya da okulda gerçekleştirildiği için alan yazında “öğretmen araştırması” olarak da adlandırılmaktadır (Kuzu, 2009). Her gün yapılan işlerle ilgili bir sorunun fark edilmesiyle ve sorunla ilgili durumun olumlu yönde değiştirilmesi yani geliştirilmesinin amaçlanmasıyla başlanır (Köklü, 1993).

Eylem araştırması hem öğretmenler hem de akademisyenler tarafından okul ve sınıf gibi ortamlarda değişimin/gelişimin oluşturulabilmesinde kullanılan en etkili araştırma modellerinden birisidir (Ekiz, 2003'ten aktaran Kuzu, 2009). Bu çalışmadaki araştırmacı da

aynı şekilde öğretim sürecinde var olan bir sorunu sistematik olarak anlama ve olası çözümleri üretmeye yönelik sorgulama sürecine girmiş, değiştirmeye ve geliştirmeye çalışmıştır. Eylem araştırmasının, ya da öğretmen araştırmasının temelinde yatan en önemli varsayım, öğretmenlerin doğrudan uygulayıcı olduklarına, bu nedenle kendi uygulamaları hakkında en iyi kendilerinin bilgi sahibi olabileceklerine ve karşılaşılan sorunlara en iyi çözüm yollarını yine kendilerinin önerebileceğine dayanmaktadır. Tüm bu aşamalarda araştırmacı, okuduğunu anlama konusunda uzman olan tez danışmanı ile iş birliği yaparak kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaya çalışarak eylem araştırmasını bir köprü olarak kullanmıştır (Kuzu, 2009). Ayrıca araştırmanın öğrencilerin stillerine uygun etkinliklerin *planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* süreçlerini kapsamından ötürü en uygun araştırma modeli olarak üst düzeyde yarar sağlayacağı düşünüldüğü için bu çalışma eylem araştırması ile yürütülmüştür.

### 3.2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul ve Sınıf

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir köy ilkokuludur. Çalışmanın yapıldığı kurum il merkezine 22, ilçe merkezine 18 km uzaklıkta bulunmaktadır. Okul binası iki katlı olup, ikisi ana sınıfı beşi ilkokul bünyesinde olmak üzere toplam yedi derslik bulunmaktadır. Derslikler haricinde müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası olmakla beraber, başka herhangi bir faaliyet için sınıf ya da kütüphanesi bulunmamaktadır. Okul bahçesi hemen yan tarafında bağımsız olarak bulunan ortaokul ile ortak olarak kullanılmaktadır. Bahçenin duvarlarının olmamasından ve herhangi bir dış faktöre açık olmasından dolayı açık hava etkinliklerini yapmak kısıtlayıcıdır. Okul 08.40-14.00 saatleri arasında tam gün eğitim vermekte olup, çalışmanın yapıldığı dönemde okula 124 öğrenci devam etmektedir.

Araştırmacı 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilk görev yeri olarak bu okula atanmıştır. İlk yıl birinci sınıfları okuttuktan sonra, araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde ikinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerine rağmen okuduğunu anlamada zorluklar yaşadığını gözlemlemiş ve kendi öğrencileri ile çalışmasını 2022-2023 eğitim öğretim yılı II. döneminde yürütmeye karar vermiştir. Araştırmanın yürütüleceği sınıf okulun zemin katında 1. sınıf dersliğinin yanında yer almaktadır. Beyaz tahta, tahtanın hemen üzerinde İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk'ün resminin yer aldığı bir tablo, öğretmen masası ve sandalyesi, öğretmen dolabı,

öğrenci sıraları ve sekiz adet sınıf panosu bulunmaktadır. Sınıf 18 kişilik öğrenci kapasitesine sahiptir.



Görsel 3.1. Çalışma yapılan okul

### 3.3. Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda öğretmeni olduğu, problemle doğrudan ilgili ilkokul ikinci sınıf öğrencisi olan 15 kişi ile çalışmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfın mevcudu 16 olmasına rağmen sürekli devamsız ve kaynaştırma öğrencisi olan bir erkek öğrenci çalışmanın dışında tutulmuştur. Öğrenciler amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminde, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2022, s.92-93). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde ise yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırmasında genellenebilir sonuçlara varmak şart değildir. Bu nedenle geniş bir evrende çalışılması, seçkisiz yöntemle bir örneklem seçilmesi bu araştırma için zorunlu değildir (Büyüköztürk ve diğ., 2022, s.279-280).

Araştırma, araştırmacının kendi sınıfında yürütülmüştür. Sürecin başında öğrenciler, veliler ve okul idaresi ile görüşmeler yapılmış; araştırmanın amacına, önemine, etik ilkelere dair bilgilendirmeler yapılmış, velilerden gerekli izinler alınıp çalışmalar planlanmıştır (bkz. Ek 9). Etik kurallardan dolayı öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, öğrenciler



numaralarla kodlanmıştır. Çalışmanın konusu gereği çalışma yapılmadan önce öğrencilerin Türkçe dersi başarıları, akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama puanları ve öğrenme stilleri belirlenmiştir. Tablo 3.1.'de araştırmada yer alan öğrencilere dair kişisel ve akademik bilgilerin özeti sunulmaktadır. Bu bilgilere öğrencilerin kişisel bilgi formlarından, veliler ile gerçekleştirilen görüşmelerden ve araştırmacı öğretmenin gözlemleri sonucunda ulaşılmıştır.

Tablo 3.1. *Çalışmaya Dahil Olan Öğrencilere Yönelik Bilgiler*

| Öğrenci Kodu | Yaşı | Cinsiyeti | Uygulama öncesi Türkçe ders notu | Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı |      | Uygulama öncesi bir dakikada okunan kelime sayısı |
|--------------|------|-----------|----------------------------------|--|------|---|
|              |      |           |                                  | B.M*                                   | Ö.M* |   |
| Ö1           | 8    | Erkek     | Geliştirilmeli                   | 8                                      | 5    | 19  |
| Ö2           | 8    | Erkek     | İyi                              | 1                                      | 1    | 42  |
| Ö3           | 8    | Kız       | Çok iyi                          | 3                                      | 8    | 48  |
| Ö4           | 8    | Kız       | Geliştirilmeli                   | 7                                      | 2    | 15  |
| Ö5           | 8    | Erkek     | Geliştirilmeli                   | 3                                      | 1    | 2   |
| Ö6           | 8    | Kız       | Çok iyi                          | 11                                     | 12   | 59  |
| Ö7           | 8    | Kız       | Geliştirilmeli                   | 10                                     | 10   | 24  |
| Ö8           | 8    | Kız       | Geliştirilmeli                   | 0                                      | 0    | 35  |
| Ö9           | 9    | Erkek     | İyi                              | 1                                      | 0    | 24  |
| Ö10          | 8    | Kız       | Çok iyi                          | 6                                      | 4    | 67  |
| Ö11          | 8    | Kız       | Çok iyi                          | 10                                     | 12   | 79  |
| Ö12          | 8    | Kız       | Geliştirilmeli                   | 9                                      | 3    | 34  |
| Ö13          | 8    | Erkek     | Çok iyi                          | 11                                     | 13   | 48  |
| Ö14          | 8    | Erkek     | Çok iyi                          | 12                                     | 10   | 47  |
| Ö15          | 9    | Kız       | Geliştirilmeli                   | 4                                      | 6    | 33  |

\*B.M: Bilgilendirici Metin, Ö.M: Öyküleyici Metin

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin özellikleri şu şekildedir;

*Ö1:* Ö1, dört kardeştir ve ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise bel rahatsızlığından dolayı düzensiz olarak çalışıp tarımla uğraşmaktadır. İki ablası ortaokul öğrencisi ve bir kardeşi henüz okula gitmemektedir. Sevecen bir ailesi vardır fakat aile Ö1 üzerinde kontrolü sağlayamamaktadır. Ö1, çok fazla televizyon izlemekte ve dışarda vakit geçirmekte, ödevlerini aksatmakta ya da düzensiz yapmakta ve kitap okumayı sevmemektedir. Sınıfta da derslere karşı ilgili olmamakla birlikte içe dönük bir çocuk olup sosyal ilişkileri zayıftır. Ö1'in öğrenme stili üst düzey sıralı, orta düzey görsel ve algısal ve optimal aktife yakındır. Akıcı okuması yeterli olmayıp, heceleri hala içinden okuyup

birleştirmektedir. Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanları 20 üzerinden bilgilendirici metinde 8, öyküleyici metinde ise 5'tir.

Ö2: Altı çocuklu bir ailenin en küçüğüdür. Anne ev hanımı, baba ise taş ocağında işçidir. Abi ve ablaları ortaokuldan sonra eğitim hayatlarına devam etmemiş olup evli ya da evde vakit geçirmektedir. Sadece bir abla ortaokul öğrencisidir. Baba çalıştığı için çocuklarla sadece anne ilgilenmektedir. Anne evde düzenli kitap okumaya çalıştıklarını, kendinin de dahil olarak çocuklarına örnek olmak için uğraştığını ifade etmektedir. Fakat Ö2 evin en küçüğü olmasının getirdiği sonuçlardan dolayı da anneyi dinlememektedir. Ödevleri bazen ablasına yaptırmakta ve evde çok az kitap okumaktadır. Ö2'nin konuşma bozukluğu vardır. Arkadaşlarıyla arası çok iyi olmakla birlikte sınıfta çok az söz almaktadır. Derslerde yönergeleri çok nadiren doğru bir şekilde yerine getirmektedir. Ö2'nin en baskın öğrenme stili; üst düzey görsel olmakla birlikte orta düzey sıralı, optimal algısal ve yansıtıcıya yakındır. Akıcı okuma düzeyi beklenen düzeye yakındır (dakikada 50-120 kelime arası. (Rasinski, 2010'dan aktaran Aşıkcan ve Saban, 2021)). Okuduğunu anlama puanları bilgilendirici metinde 1, öyküleyici metinde 1 puan olup oldukça düşüktür.

Ö3: Ö3, dört kardeştir ve ailenin ikinci çocuğudur. Ablası ilkokuldan yeni mezun olurken kardeşlerinden biri ana sınıfı öğrencisidir. Annesi ev hanımı, babası ise tesisatçıdır. Yapılan veli ziyaretleri sonucunda Ö3'ün ablası ile sürekli anlaşmazlık içinde olduğu, evdeki hiçbir sorumluluğu üstlenmediği annesi tarafından belirtilmiştir. Sabahları okula giderken annesine çok zorluk çıkaran Ö3, 1. sınıftayken ilk dönem her sabah ağlamış, ana sınıfına da istemediği için gitmemiştir. Tüm bunlara rağmen sınıfta öğretmenini dinleyen, yönergeleri doğru bir şekilde yerine getiren ve arkadaşları tarafından sevilen başarılı bir öğrencidir. Öğretmenini en çok zorlayan sesinin çıkmamasıdır. Ö3 konuşurken çok düşük sesle konuşmakta ve öğretmeni iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Araştırma sürecinde de etkinliklere katılma konusunda isteksiz bir tutum sergilemiştir. Ö3'ün öğrenme stili; üst düzey sıralı, optimal yansıtıcı, sezgisel ve işitsele yakındır. Ö3'ün akıcı okuması istenen düzeyde olup, okuduğunu anlama puanları bilgilendirici metinde 3, öyküleyici metinde 8'dir.

Ö4: Yedi çocuklu bir ailenin en küçüğüdür. Anne ev hanımı, baba ise çiftçidir. Abi ve ablalarının çoğu evlenmiş olup bir ablası ortaokula devam etmektedir. Ö4, tıpkı Ö2 gibi ailenin en küçüğü olmasının da etkisiyle evde dilediği gibi davranan bir çocuktur. Okula

istediği zaman gelmemekte ve sık devamsızlık yapmaktadır. Aile ise bu konuda çocuğuna karşı serbest bir tutum sergilemektedir. Ö4 ödevlerini ihmal etmekte, evde kitap okumamaktadır. Sınıfta ise arkadaşlarıyla ilişkisi iyi fakat derslere karşı ilgisi düşüktür. Ö4'ün öğrenme stili; üst düzey görsel, orta düzey sezgisel ve sıralı, optimal aktife yakındır. Akıcı okuması zayıf olan Ö4'ün okuduğunu anlama puanları bilgilendirici metinde 7, öyküleyici metinde 2'dir.

Ö5: Ö5 on üç çocuklu bir ailenin en küçüğüdür. Anne ve babası çok yaşlı olup aralarındaki yaş farkı da oldukça fazladır. Annesi ev hanımı, babası ise emeklidir. Abi ve ablalarının bir kısmı evli ve her biri çalışmaktadır. Ailede eğitim hayatına devam eden yoktur. Ö5 de evde çok fazla televizyon izlemekte ve oyun oynamaktadır. Ödevlerini ablasına yaptırmakta, kendisi çok az dahil olmakla birlikte kitap okumayı sevmemektedir. Sınıfta da derslere karşı ilgisiz olup yönergelere uymamakta, etkinliklerde sona kalmakta ve çok nadir tamamlamaktadır. Arkadaşları tarafından sık sık şikayet edilen çok hareketli bir çocuktur. Ö5'in öğrenme stili orta düzey görsel ve sıralı, optimal aktif ve algısala yakındır. Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanları bilgilendirici metinde 3, öyküleyici metinde 1'dir. Akıcı okuma düzeyi oldukça düşük olan Ö5 sesleri birleştirirken zorlanmakta ve heceleri otomatik olarak tanımamaktadır. Okuma becerisi yok denecek kadar az olan Ö5 diktede de oldukça zayıftır. Tüm bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda Ö5 çalışma sürecinde tüm etkinliklere dahil edilmiş fakat verileri bulgulara yansıtılmamıştır.

Ö6: Ö6'nın bir ikiz kardeşi ve abisi vardır. Babası tesisatçıdır. Annesi geçen sene hayatını kaybetmiştir. Ö6 kardeşleri, babası, halası, babaanne ve dedesiyle yaşamaktadır. Ö6 ile çoğunlukla öğretmen olan halası ve diğer zamanlar baba, babaanne ve dede ilgilenmektedir. Abi ortaokula devam ederken, ikiz kardeşiyle aynı sınıftadır. Ödevlerini düzenli olarak yapan Ö6, evde de düzenli olarak kitap okuyan başarılı bir öğrencidir. Sınıfta oldukça konuşkan ve arkadaşlarıyla iyi ilişkilere sahiptir. Ö6'nın baskın öğrenme stili bulunmamakla birlikte öğrenme stili; optimal aktife, algısala, görsele ve sıralıya yakındır. Uygulama öncesi yapılan okuduğunu anlama testinden bilgilendirici metinde 11, öyküleyici metinden 12 puan almıştır.

Ö7: Ö7 dört kardeştir ve ailenin ikinci çocuğudur. Ablası ortaokula devam ederken kardeşleri henüz küçüktür. Baba şehir dışında işçi olarak çalışmakta ve senenin çok az

dönemleri evde ailesiyle vakit geçirmektedir. Çocuklarla ilgilenen anne ev hanımıdır. Ev ziyaretlerinde anneye yapılan görüşmeler sonucu Ö7 evde annesine oldukça yardımcı olmakta, ödevlerini düzenli yapmakta fakat kitap okumayı sevmemektedir. Sınıfta da arkadaşlarına göre oldukça yavaş okuyan Ö7; girişken, sosyal ve yaratıcı bir çocuktur. Ö7'nin öğrenme stili; orta düzey aktif, sezgisel ve görsel, optimal sıralıya yakındır. Akıcı okuması istenen düzeyde olmamasına rağmen uygulama öncesi okuduğunu anlama testinden bilgilendirici metinde 10, öyküleyici metinde 10 puan alarak sınıf ortalamasının üzerine çıkmıştır.

Ö8: Ö8 dört kardeştir. Bir ikizi ve iki küçük kardeşi vardır. İkizi diğer şubede olan Ö8'nin annesi ev hanımı, babası tesisatçıdır. Öğretmen ev ziyaretlerinde ya da okulda anne ve babayla tanışmamıştır. Araştırmacı öğretmenin gözlemleri sonucunda Ö8'le hala, dede ve babaanne ilgilenmektedir. Halayla yapılan görüşmeler sonucunda anne, kızlarını okula göndermek istememektedir. Okula karşı olan anneye okul idaresinin yaptığı görüşmeler sonucunda kızlar okula başlamıştır. Hala Ö8'in evde düzenli kitap okuduğunu ve ödevlerini zamanında yaptığını ifade etmektedir fakat ödevler genellikle başkası tarafından yapılmakta ya da yanlış olmaktadır. Sınıfta ise Ö8 sürekli dalgın olmakta, yönergeleri dinlemekte geç kalmaktadır. Öğretmenin özel uyarısıyla etkinlikleri yerine getirirken, yanındaki arkadaşından kopya çekmektedir. Öğretmen Ö8 ile konuşmaya çalışmış fakat dönüt alamamıştır. Söylenen basit yönergeleri dahi bireysel olarak yerine getiremeyen Ö8, oldukça sessiz ve çekingendir. Aile ise evde tam tersi olduğunu söyleyerek tüm bu ifadeleri reddetmektedir. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda Ö8 araştırma sürecine dahil edilmiş fakat Ö8'dan elde edilen veriler bulgulara yansıtılmamıştır. Ö8'nin öğrenme stili üst düzey bütünsel, optimal aktife, sezgisele ve görsele yakındır. Akıcı okuması asgari düzeyin altında kalan Ö8'in uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı, bilgilendirici ve öyküleyici metinde 0'dır.

Ö9: Yaştlarına göre okula bir yıl geç başlayan Ö9 altı kardeştir. Evin en küçük çocuğu olan Ö9'un annesi ev hanımı, babası ticaretle uğraşmaktadır. Ö9'un abi ve ablaları üniversiteye hazırlanmakta ya da gitmektedirler. Ö9 ile evde çoğu zaman ablası ilgilenmektedir. Ödevlerini düzenli olarak yerine getiren Ö9'un okuma alışkanlığı yoktur. Sınıfta da arkadaşlarına göre okuması yavaş olan Ö9, dikte yapamamaktadır. Ablayla yapılan görüşmeler sonucunda Ö9'un okuma hızı artırılmaya çalışılmış, diktede az da olsa ilerleme

kaydedilmiştir. Arkadaşlarıyla ilişkisi iyi olan Ö9, derslere karşı ilgili ve sorumluluk sahibidir. Ö9'un öğrenme stili, üst düzey sıralı, orta düzey aktif ve işitsel, optimal sezgisele yakındır. Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı bilgilendirici metinde 1, öyküleyici metinde 0'dır.

*Ö10:* Anne ve babası ayrı olan Ö10, ana sınıfı öğrencisi olan kardeşiyle birlikte anne, anneanne ve dedesiyle yaşamaktadır. Annesi işçi olarak bir fabrikada çalışmakta olup ilgili bir ebeveynidir. Fakat aile içi ilişkiler karışık olup Ö10'un babasına ve babasının ailesine ilişkin negatif tutumu vardır. Ö10 ödevlerini düzenli olarak yapmakta fakat her zaman özenli olmamaktadır. Arkadaşlarıyla iletişimi iyi olan Ö10'un derslere katılımı çok iyi değildir. Sınıfta okuma hızı iyi olan Ö10, okuduğunu anlama etkinliklerinde orta düzeyde bir performans göstermektedir. Öğrenme stili ise, orta düzey sezgisel, optimal yansıtıcı, işitsel ve bütünsel yakındır. Uygulama öncesi okuduğunu anlama testinden bilgilendirici metinde 6, öyküleyici metinden ise 4 puan almıştır.

*Ö11:* Ö6'nın ikiz kardeşidir. Sınıfın en başarılı öğrencilerinden olan Ö11, evde de sınıftaki gibi derslerine aynı özeni göstermektedir. Arkadaşlarıyla iletişimi iyi, konuşkan ve sorumlu bir öğrencidir. Ö11'nin baskın öğrenme stili bulunmamakla birlikte öğrenme stili optimal aktife, sezgisele, işitsele ve sıralıya yakındır. Sınıfta akıcı okuması en iyi öğrenci olan Ö11'nin uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı bilgilendirici metinde 10, öyküleyici metinde 12'dir.

*Ö12:* Dört çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğu olan Ö12'nin annesi ev hanımı, babası ise serbest meslek sahibidir. Bir ablası ortaokul mezunu olup, diğer ablası ortaokula devam etmektedir. Anneyle yapılan görüşmelere göre Ö12 evde sadece ödevlerini yapmakta ve kitap okumamaktadır. Arkadaşlarıyla iletişimi oldukça iyi olan Ö12'nin sosyal becerileri gelişmiş, kendisine verilen sorumlulukları yerine getiren, derslerini dikkatle takip eden gayretli bir öğrencidir. Tamamı optimal olan Ö12'nin öğrenme stili yansıtıcıya, sezgisele, işitsele ve sıralıya yakındır. Akıcı okuması beklenen düzeyin altında olup uygulama öncesi yapılan okuduğunu anlama testinden bilgilendirici metinde 9, öyküleyici metinde 3 puan almıştır.

*Ö13:* Başka bir köyden gelen taşınmalı öğrenci Ö13, dört kardeş olup ailenin en küçük çocuğudur. Babası köy muhtarı ve çiftçidir. Annesi ev hanımı olup Türkçe bilmemektedir. Abisi ortaokula devam eden Ö13, derslere karşı ilgili, sorumluluk sahibi, başarılı bir öğrencidir. Arkadaşları tarafından oldukça sevilen Ö13, ödevlerini de düzenli ve özenli şekilde yapmaktadır. Ö13'nin öğrenme stili; orta düzey aktif ve sezgisel, optimal görsel ve sıralıya yakındır. Akıcı okumada sık sık heceleri yutan Ö13'ün, uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı bilgilendirici metinde 11, öyküleyici metinde 13 olup sınıf ortalamasının üstünde bir puan almıştır.

*Ö14:* Dört kardeş olan Ö14, ailenin üçüncü çocuğudur. İki abisi ortaokula devam etmektedir. Baba özel bir okulda çalışırken, annesi ev hanımıdır. Baba çocuklarıyla ve dersleriyle oldukça ilgilidir. Ödevlerini düzenli bir şekilde yapan Ö14, annesine de evde yardımcı olmaktadır. Sınıfta tüm arkadaşları tarafından çok sevilen, çok konuşkan ve sosyal bir öğrencidir. Zaman zaman etkinliklere katılmak istemeyen Ö14, derslere karşı çoğu zaman ilgili, düzenli ve başarılı bir öğrencidir. Ö14'nin öğrenme stili; üst düzey sıralı, orta düzey aktif ve optimal sezgisel ve işitsele yakındır. Akıcı okuması yeni yeni gelişen Ö14'ün uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı bilgilendirici metinde 12, öyküleyici metinde 10'dur.

*Ö15:* Birinci sınıfta sınıf tekrarı yapan Ö15, dört kardeş olup ailenin en büyük çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası tesisatçısıdır. Ö15'in en küçük kardeşi erken doğumla dünyaya gelmiş ve bir süre hastanede kalmıştır. Babası ayrıca sık sık dedesini şehir dışına hastaneye götürmek durumunda kalmıştır. Bu yüzden aile Ö15 ile çok ilgilenememiştir. Ö15 bir kardeşini de bebekken kaybetmiş ve okulda sık sık kaybettiği kardeşinden bahsetmektedir. Ödevlerini çok nadir yapmakta, eşyalarını sürekli kaybetmekte ve zarar vermektedir. Derslere karşı ilgisi düşük, katılımı az ve sosyal becerileri çok gelişmemiştir. Ö15'in öğrenme stili üst düzey aktif, optimal algısala, işitsele ve sıralıya yakındır. Uygulama öncesi okuduğunu anlama puanı bilgilendirici metinde 4, öyküleyici metinde 6'dır.

### 3.4. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Bu bölümde eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Eylem planlarında kullanılacak olan metinlerin seçilmesi ve seçilen metinlerin işlenişini içeren eylem planlarının nasıl hazırlandığından bahsedilmektedir.

#### 3.4.1. Metinlerin Seçilmesi

Araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki 15 metni geçerlik komitesine sunmuştur. Felder ve Silverman öğrenme stili modelindeki dört alt boyuta ait sekiz öğrenme stiline uygun oluşturulabilecek çeşitli etkinlikler ölçüt alınarak 10 metin seçilmiştir.

Uygulama sürecinde 2. Sınıf Türkçe ders kitabından kullanılan 10 metin Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Çalışmada Kullanılan Metinler*

| Haftalar  | Metnin Adı                       | Yazarı  | Metnin Türü          |
|-----------|----------------------------------|---|----------------------|
| 1. Hafta  | Kazalardan Korunma ve İlk Yardım | Meral Tuna<br>PARKAN<br>Asya Çağlar<br>ÖZTÜRK | Dinleme Metni        |
| 2. Hafta  | Bilge Hangi Sporu Yapacak?       | Asiye Aslı<br>ASLANER                         | Öyküleyici Metin     |
| 3. Hafta  | Kahvaltının Önemi                | Kate<br>KNIGHTON                              | Bilgilendirici Metin |
| 4. Hafta  | El ve Tırnaklar                  | İsmail Hakkı<br>TALAS                         | Şiir                 |
| 5. Hafta  | Ben Ne Zaman Doğdum?             | Behiç AK                                      | Dinleme Metni        |
| 6. Hafta  | Gülibik                          | Çetin ÖNER                                    | Öyküleyici Metin     |
| 7. Hafta  | Mevsimler                        | Alkan İNAL                                    | Bilgilendirici Metin |
| 8. Hafta  | Tarzan                           | Tekin<br>ÖZERTEM                              | Şiir                 |
| 9. Hafta  | İşıltılı Reklamlar               | Nursel ÇETİN<br>Eşref<br>KARADAĞ              | Şiir                 |
| 10. Hafta | Bölüşmek Kolay Değildir          | Brigitte LABBÉ-<br>Michel PUECH               | Serbest Okuma Metni  |

### 3.4.2. Eylem Planlarının Hazırlanması

Araştırmanın uygulama süreci mart ayında başlamış ve haziran ayının ilk haftasına kadar sürmüştür. Uygulama hafta içi her gün Türkçe derslerinde gerçekleşmiştir. Sınıftaki tüm öğrencilerle haftada 10 saat olmak üzere, 10 haftada toplam 90 saat yürütülmüştür. 14 Nisan, 1 Mayıs, 15 Mayıs, 19 Mayıs, 29 Mayıs araştırma sürecinde resmî tatil ilan edildiği için o günlerde çalışma gerçekleşmemiştir. Öğrencilere Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi (ÇİÖS) uygulanarak baskın öğrenme stilleri, uygulama öncesi okuduğunu anlama testi uygulanarak okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Bu ölçümler uygulama süreci öncesinde yapılmıştır. Ardından metinlerin farklı öğrenme stillerine yönelik etkinliklerle tasarlanarak işlendiği eylem planları geliştirilmiştir (bkz. Ek 8). Her metin için ayrı eylem planı tasarlanmıştır. Bu planlar tasarlanırken öğrencilerin öğrenme stilleri ve okuduğunu anlama stratejileri dikkate alınmıştır. 10 haftanın sonunda öğrencilere aynı okuduğunu anlama testi tekrar uygulanmıştır.

Eylem planlarının hazırlanması aşamasına metinlerin seçilmesiyle başlamıştır. Araştırmada kullanılacak metinlerin komiteyle birlikte belirlenmesinden sonra, araştırmacı her metin için ayrı ayrı taslak eylem planları hazırlamıştır. Bu planlar metni işleme basamaklarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için öğrenme stillerine uygun çeşitli etkinlikleri içinde barındırmaktadır. Bu planlarda farklı öğrenme stillerine hitap edebilmek için anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme, proje, bireysel çalışmalar, drama, rol yapma, beyin fırtınası, soru cevap, eğitsel oyun, gözlem, ödev, iş birlikli öğrenme ve aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Hazırlanan planlar uygulanmadan önce her hafta uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Süreçte karşılaşılan problemler, öğrencilerin motivasyonları, etkinlik tercihleri, etkinliklere verdikleri tepkiler, sınıfın fiziksel koşulları vb. unsurlar, değişiklikleri etkileyen faktörlerdendir. Geçerlik komitesiyle yapılan görüşmelerde bu unsurlar tartışılmış ve öneriler doğrultusunda hareket edilmiştir. Tablo 3.3.'te araştırmada kullanılan eylem planları, metinler ve haftalık dağılımlara ilişkin bilgilerin özeti sunulmaktadır.



Tablo 3.3. *Araştırmada Kullanılan Eylem Planlarının Dağılımı*

| Tarih      | Eylem Planı             | Metin İsmi                       |
|------------|-------------------------|----------------------------------|
| 20.03.2023 | Eylem Planı 1           | Kazalardan Korunma ve İlk Yardım |
| 24.03.2023 | (10 saat)               |                                  |
| 27.03.2023 | Eylem Planı 2           | Bilge Hangi Sporu Yapacak?       |
| 31.03.2027 | (10 saat)               |                                  |
| 03.04.2023 | Eylem Planı 3           | Kahvaltının Önemi                |
| 07.04.2023 | (10 saat)               |                                  |
| 10.04.2023 | Eylem Planı 4           | El ve Tırnaklar                  |
| 13.04.2023 | (8 saat)                |                                  |
| 24.04.2023 | Eylem Planı 5           | Ben Ne Zaman Doğdum?             |
| 28.04.2023 | (10 saat)               |                                  |
| 02.05.2023 | Eylem Planı 6           | Gülibik                          |
| 05.05.2023 | (8 saat)                |                                  |
| 08.05.2023 | Eylem Planı 7           | Mevsimler                        |
| 12.05.2023 | (10 saat)               |                                  |
| 16.05.2023 | Eylem Planı 8           | Tarzan                           |
| 18.05.2023 | (6 saat)                |                                  |
| 22.05.2023 | Eylem Planı 9           | İşıklı Reklamlar                 |
| 26.05.2023 | (10 saat)               |                                  |
| 30.05.2023 | Eylem Planı 10 (8 saat) | Bölüşmek Kolay Değildir          |
| 02.06.2023 |                         |                                  |

*Örnek Eylem Planı*Tablo 3.4. *“Kahvaltının Önemi” Metni Eylem Planı (10 ders saati)*

| Ders      | Basamak                    | Etkinlikler     |         |                |                 | Okuduğunu Anlama Stratejisi                  |
|-----------|----------------------------|-----------------|---------|----------------|-----------------|--|
|           |                            | A/Y             | A/S     | İ/G            | S/B             |  |
| 1-2. Ders | Hazırlık-Anlama            | Aktif           | Algısal |                | Bütünsel        | Tahmin Etme Stratejisi                       |
| 3-8. Ders | Anlama                     | Aktif/Yansıtıcı |         | Görsel/İşitsel |                 | Tahmin Etme Stratejisi Soru Sorma Stratejisi |
| 9. Ders   | Metin Aracılığıyla Öğrenme |                 |         |                | Sıralı/Bütünsel | Bağ Kurma Stratejisi                         |
| 9. Ders   | Kendini İfade Etme         | Aktif/Yansıtıcı |         | Görsel/İşitsel | Sıralı/Bütünsel | Görselleştirme Stratejisi                    |
| 10. Ders  | Ölçme ve Değerlendirme     |                 |         |                | Sıralı/Bütünsel | Soru Sorma Stratejisi                        |

## 1-2. Ders (40+40 dk)

- Metnin hazırlık aşamasında ön bilgileri harekete geçirme ve metni tanıma ve tahmin etme etkinlikleri yapılır. Aktif öğrenme tekniklerinden top taşıma etkinliği ile öğrenciler yüzleri birbirine dönük şekilde iç içe iki çember oluşturur. Birer dakika süreyle kahvaltının önemi hakkında bildiklerini birbirlerine anlatırlar. Süre bitiminde dış çemberdeki öğrenciler bir adım sola kayar ve sıra sıra iç çemberdeki tüm

arkadaşlarıyla konuşur. Etkinlik, öğrenci başlangıç noktasına gelene kadar devam eder (Algısal ve Aktif).

- Kitaptan okuma metni açılır. Metnin başlığı, metnin ilk cümlesi, son cümlesi ve görselleri gözden geçirilerek metnin içeriği tahmin edilmeye çalışılır. Bu etkinlik bütünsel öğrenme stiline hitap etmektedir. Hızlı tur tekniği ile öğrencilerin tahminleri dinlenir. Öğrenciler sıra ile konuşarak ister bir cümle ister bir sözcük, metin hakkındaki tahminlerini söylerler. Birbirlerini iyi dinlemeleri gerekir çünkü aynı tahmini tekrar ederlerse öğretmen uyarı sesi olarak “zzzz” sesini çıkarır. Öğrenci aklına bir şey gelmiyorsa “geçiniz” diyebilir (Bütünsel).
- Metin slayt formatına dönüştürülüp bol görselle desteklenerek sınıfta sunulur. Metnin anlama aşamasının dinleme ve okuma kısmı bu sunumla yapılır (Görsel/İşitsel).

### 3-8. Ders (40+40+40+40+40+40 dk)

- Öğrencilerden metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenir. Algısal ve görsel öğrenme stiline yönelik hazırlanan bu etkinlikte, okula götürülen bilgisayarda kelimeler görseller arama motorundan aratılıp çıkan görsellerden kelimelerin anlamları tahmin edilmeye çalışılır (Görsel/İşitsel).
- Enerjik olan ve olmayan iki çocuğun görselleri sınıfta paylaşılır. İki görsel arasındaki farkların ve bu farkların nedenlerinin yazılacağı, görsel ve yansıtıcı öğrenme stiline yönelik etkinlik öğrenciler tarafından bireysel şekilde yapılır (Görsel ve Yansıtıcı).
- Kahvaltı yapmamış, enerjisi düşük bir öğrenci tahtaya çıkartılır ve sandalyeye oturtulur. Önüne kahvaltıda yenmesi ve yenmemesi gereken besinlerin görselleri karışık şekilde konur. Her yiyeceğin sağladığı faydaya göre puanları vardır. Parmak kaldıran gönüllü öğrenciler tahtaya çıkıp sandalyede oturan arkadaşına yemesi gereken yiyeceklerden önerir. Seçtiği yiyeceklere göre puan alır. Sandalyede oturan öğrenci ise kendisine sunulan yiyecek faydalı ise daha enerjik, değilse daha halsiz rolünü oynar. Aktif öğrenme stiline yönelik bu etkinlik, sandalyede oturan öğrenci değiştirilerek istenilen süre kadar devam eder (Aktif/Yansıtıcı).
- Öğrencilere “Seyirci mi olmak istersin, sahnede mi?” sorusu yönelterek gruplara ayrılımları sağlanır. Sahnede olmak isteyen aktif öğrenme stiline yönelik etkinliği seçen öğrenciler kahvaltının önemini vurgulayan bir reklam hazırlayım tahtada canlandırırılar. Seyirci olmak isteyen yansıtıcı öğrenme stiline yönelik etkinliği tercih eden öğrenciler ise drama değerlendirme ölçeğini doldurarak arkadaşlarını belli

kriterlere göre değerlendirirler. Etkinlik sonunda ölçeklerdeki puanlar hesaplanarak gruplar kendileri, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sözlü şekilde değerlendirilir (Aktif/Yansıtıcı).

- Söz varlığını geliştirme basamağına yönelik olarak öğrencilerden metinde geçen tekil ve çoğul isimlerden beşer tane bulup deftere yazmaları istenir. Ardından bulunan kelimeler tahtaya yazılıp değerlendirmesi yapılır.

#### 9. Ders (40 dk)

- Metin aracılığıyla öğrenme aşamasının günlük hayatla ilişkilendirme basamağına yönelik olarak öğrencilerden evlerinden sağlıklı atıştırmalıklar getirmeleri istenir. Getirilen yiyecekler metinden öğrenilen bilgilere göre sınıfta tek tek konuşulur (Sıralı/Bütünsel).
- Kendini ifade etme aşamasında öğrenciler heterojen gruplara ayrılır. Gruplara A3 kâğıdı ve boya kalemleri dağıtılır. Görsel ve aktif öğrenme stiline yönelik bu etkinlikte öğrenciler en sağlıklı kahvaltı masasının resmini çizerler. Besinlerin altlarına faydalarını da yazmaları istenir (Görsel ve Aktif).

#### 10. Ders (40 dk)

- Ölçme ve değerlendirme aşamasında metne yönelik okuduğunu anlama soruları öğrencilere dağıtılır. Sıralı öğrenme stiline yönelik öğrenciler için tercih etmeleri halinde sorular tek tek önlerine konup yanıtlamaları sağlanabilir.

### 3.4.3. Ön Hazırlık Süreci (Pilot Uygulama)

Asıl uygulama öncesi metin işleme süreleri hakkında deneyim kazanma, veri toplama araçlarını test etme, öğrencileri etkinliklere hazırlama amacıyla pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Eylem araştırmasının doğasında, yaşanan sorunların süreçte tespit edilip çözüme kavuşturulması olduğundan dolayı pilot uygulama bir hafta süreyle sınırlandırılmıştır. Pilot uygulama öncesinde idarecilerle görüşme yapılmış ve gerekli bilgiler verilmiştir. Pilot uygulamada kullanılacak metinler ve ders planları uygulama öncesinde hazırlanmış, uzman görüşü alınmıştır. Bu süreçte etkinliklerin nasıl uygulanacağı, uygulama ne kadar zaman ayırılacağı, süreçte yaşanabilecek olan problemlerin tespiti ve çözüm önerileri vb. noktalarda fikir sahibi olunmuştur.

#### 3.4.4. Uygulama Süreci

Asıl uygulama süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir hafta ön test verilerinin toplanması, on hafta eylem planlarının uygulanması ve bir hafta son test verilerinin toplanması olmak üzere on iki haftada gerçekleşmiştir. Uygulama Türkçe ders saatlerinde haftada 10 saat olmak üzere 90 saatte gerçekleştirilmiştir. Sadece Türkçe dersinde çalışmalar yürütülmüştür. Türkçe ders kitabından seçilen metinler, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle öğretim bireyselleştirilerek okuduğunu anlamının geliştirilmesine odaklanılmıştır. Her haftaya bir metin ayrılarak on haftada on metin işlenmiştir. Araştırmada Türkçe dersi metin işleme sürecinin hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarında öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerine yer verilmiştir. Akıcı okuması gelişmemiş bir öğrenci için ders saatleri dışında ekstra akıcı okuma etkinlikleri yapılmıştır. Bütün metinler Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kitaplardan seçilirken, başta programa uygun metinle başlanmış olup ilerleyen zamanlarda; metnin içeriği, öğrenme stillerine uygun metne uygulanabilecek etkinlik çeşitliliği vb. kriterlerden dolayı bazı metinler atlanmıştır. Her uygulama sürecinde gözlem formu tutulmuş, günün sonunda ise araştırmacı günlüğü doldurulmuştur.

#### 3.5. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında, araştırmacının amacına ulaşmak ve araştırma sonuçlarını desteklemek amacıyla, yoğunluklu olarak nitel araştırma yöntemlerinden olmak üzere uygun nicel araştırma yöntemlerinden de yararlanılabilmektedir (Kuzu, 2009). Bu çalışmada eylem araştırmasının doğası gereği nitel ve nicel veriler birlikte elde edilmiştir ve süreçte bir veri toplama yöntemi daha eklenmiştir. Eylem araştırmalarında sürecin öncesinde verilerin toplanma şekli, zamanı ve sıklığı bir planla bellidir yani sistematiktir fakat eylem araştırması dinamik ve esnek bir süreç özelliği gösterdiğinden araştırma yapılırken bazı veri toplama yöntemleri bırakılabilir ya da başka veri toplama yöntemleri kabul edilebilir (Johnson, 2019, s.79'dan aktaran Köse, 2022). Kullanılan veri toplama araçları üç başlıkta toplanmış olup, Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. *Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları*

| Uygulama Öncesi                                 | Uygulama Süreci                     | Uygulama Sonrası                             |
|---|-------------------------------------|--|
| -Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi (ÇİÖSİ) | -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | -Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi     |
| -Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi        | -Araştırmacı Günlükleri             | -Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi |
| -Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi    | -Gözlem Formu                       |  |
|   | -Ses ve Görüntü Kayıtları           |  |
|   | -Öğrenci Ürünleri                   |  |
|   | -Dereceli Puanlama Anahtarı         |  |
|   | -Okuduğunu Anlama Testleri          |  |

### 3.5.1. Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi

Öncelikle bireyselleştirilmiş öğretim gereği öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Güneş (2014) tarafından geliştirilen, felsefi temelini Felder ve Soloman'ın (1994) oluşturduğu Samancı ve Keskin'in (2007) Türkçe'ye uyarladığı Öğrenme Stilleri İndeksi'ne dayanan, "Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi" (ÇİÖSİ) kullanılmıştır (bknz. Ek 4). Araştırmada kullanılan öğrenme stilleri indeksi, her öğrenme stili için 7 sorudan oluşmaktadır. Soru sayısındaki azaltma, çocukların dikkat zamanları göz önüne alınarak, aynı anda 44 maddeye yanıt veremeyebilecekleri düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda, ÇİÖSİ 28 ayrı senaryo (sorular, yapması için verilen görevler ve resimlerle gerçekleştirilen uygulamalar) için sunulan 2 kutuplu tercihlerle, çocukların ilgili öğrenme stili eğilimlerini belirlenmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin her boyutunda güvenilirlik için kabul göre iç-tutarlılık kat sayısına bakıldığında Cronbach Alpha değeri aktif/yansıtıcı altboyutu için .711, algısal/sezgisel altboyutu için .677, görsel/işitsel altboyutu için .741 ve bütünsel sıralı altboyutu için .724 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme stilleri ile ilgili literatür incelendiğinde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçüm aracı; çevresel etmenlerin göz ardı edildiği, sadece bilişsel süreçlerin ölçülmeye çalışıldığı maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada bilişsel işlem basamağına göre somut işlem dönemi yerine işlem öncesi döneme yönelik ölçüm aracı kullanılmıştır. Zihinsel gelişmeyi yaşa bağlı bir süreç olarak yorumlayan Piaget'ye göre işlem öncesi dönem 2-7 yaş aralığını, somut işlemler dönemi ise 7-11 yaş aralığını kapsamaktadır (Piaget, 2001'den aktaran Alkan, 2015). Çalışmaya dahil edilen öğrenci grubuna, somut işlemler dönemine yönelik ölçüm aracı uygulandığında anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı dönem öğrenciler 7-8 yaşlarında olup, işlem öncesi

dönem ile somut işlemler dönemi arasında geçiş evresinde bulduklarından özellikle bu ölçek tercih edilmiştir. Ek olarak soru sayısının daha az olması, çalışmaya dahil edilen grubun okuduğunu anlama düzeyleri, ölçüm aracının maddelerini doğru okuyup anlamlandırmalarından duyulan kaygı bu ölçeği kullanma nedenleri arasında verilebilir.

### 3.5.2. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi

“Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi” ve “Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi” Kuşdemir’in (2014) okuduğunu anlama testi geliştirme aşamaları izlenerek, Yurtbakan (2022) tarafından geliştirilmiştir (bkz. Ek 2 ve Ek 3). Ön test ve son test olarak aynı test kullanılmış fakat iç geçerliğin zedelenmemesi için iki ölçüm arasında uzun bir süre (12 hafta) geçmesi hususuna dikkat edilmiştir. Okuduğunu anlama testinde kullanılan metin, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Doku Yayınları’na ait okullarda okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlerden okunabilirlik açısından kolay olanlardan seçilmiştir. Testler açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 0’dır. Okuduğunu anlama testinde yer alan öyküleyici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,98, bilgilendirici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan KGİ 1,00’dır. Bu sonuç hazırlanan okuduğunu anlama testi maddelerinin kapsam geçerliği olduğunu göstermektedir (Yurtbakan, 2022). Öğrencilerden elde edilen cevaplar 6 ilkokul 2. sınıf öğretmeni ile incelenmiş ve testlerin cevap anahtarları oluşturulmuştur. Cevap anahtarında öğrencilerin eksiksiz verdikleri cevaplar (2), tam olmayan eksik verilen cevaplar (1), yanlış, alakasız, boş bırakılanlar (0) puanla üç kategoride değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda toplam puanı 0-6 puan aralığında olan öğrenciler zayıf, 7-13 puan aralığında olan öğrenciler orta ve 14-20 puan aralığında olan öğrenciler iyi şeklinde üçlü derecelendirme yapılmıştır. Bu çalışmada okuduğunu anlama testlerinin uygulanması sonucunda tüm boyutları için Cronbach Alpha değeri bilgilendirici metinde 0,77 olarak bulunurken, öyküleyici metinde 0,84 olarak hesaplanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılan iki metne dair bilgiler Tablo 3.6.’da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Okuduğunu Anlama Testleri*

| Metnin Adı         | Tür                  | Sınıf Düzeyi | Yazarı                     | Soru Sayısı | Araştırmadaki kullanım alanı |
|--------------------|----------------------|--------------|----------------------------|-------------|------------------------------|
| Mutsuzluğun Çaresi | Öyküleyici Metin     | 2. Sınıf     | H. Hilal Kızılkaya         | 10          | Ön ve Son Test               |
| Müzeler            | Bilgilendirici Metin | 2. Sınıf     | Kitap için hazırlanmıştır. | 10          | Ön ve Son Test               |

### 3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde, en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir veri toplama şeklidir. Oldukça esnek bir araç olup araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2022). Bu yöntemde temel amaç bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır (Karataş, 2017). Görüşme bize başkalarının gözlemlerine erişme olanağı sağlar. Görüşme yoluyla gitmediğimiz, gidemediğimiz yerler ve yaşamadığımız ortamlar hakkında bilgi edinebiliriz (Weiss, 1994, s.1’den aktaran Maxwell, 2012). Görüşmeler aynı zamanda gözlem sırasında atlanan ek bilgileri yakalamamızı da sağlayabilir ve gözlemlerin doğruluğunu kontrol etmek için kullanılabilir. Bu çalışmada katılımcılar ile veri doygunluğuna ulaşılmaya kadar bireysel görüşme yapılmıştır (bknz. Ek 5). Bireysel görüşmelerde önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme sorularının daha esnek bir formda hazırlanarak katılımcıların açık uçlu cevap vermesine olanak sağlayan görüşme tekniğidir (Karahan, Uca ve Güdük, 2022, s.89). Böylelikle araştırmacı tarafından görüşülen kişinin yanıtlarını genişletmek ve bilgi üretmek için gerekli ortam yaratılmakta ve derinliğin elde edilmesini sağlanmaktadır (Rubin ve Rubin, 2005, s.88’den aktaran Karahan ve diğ., 2022). “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” öğrenme stillerine dayalı oluşturulmuş bireysel öğretim ile ilgili öğrencilerin deneyim ve düşüncelerini almak için; literatür taraması sonrasında uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış üç sorudan oluşmaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin etkinliklere ilişkin duyuşsal düşüncelerine, en çok hangi etkinliği tercih etmek istediklerine ve daha önceki uygulamalardan farkının olup olmadığına ilişkin sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler öncesinde öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş ve onayları alınarak ses kaydına alınmıştır. Görüşmelerin kayıt altına alınmasının nedeni veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamaktır. Görüşmelerin ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından yazılı form hâline getirilerek, formun doğruluğu araştırmacı dışında iki farklı alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

### 3.5.5. Araştırmacı Günlüğü

Bireyselliği vurgulayan günlükler zamanla araştırmalar için veri toplama kaynağı olarak kullanılmıştır. Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaların veri kaynakları arasında araştırmacı ya da araştırmacı günlüğü önemli bir yer tutmaktadır (Mills, 2003’ten aktaran Fındıklı ve Saygın, 2023). Araştırmacı günlüğü; kısa notlar, fikirler, gözlemler,

doğrudan alıntılar ve izlenim gibi farklı verilerden oluşmaktadır (Johnson, 2005, s.66'dan aktaran Fındıklı ve Saygın, 2023). Eylem araştırmasında yer alan döngüler birbirini destekler; araştırmacı günlüğü de bu döngüye katkı sağlar ve özellikle yansıtma basamağından ayrı düşünülemez. Bir anlamda günlükler, çalışmada yansıtma görevini üstlenmektedir.

Araştırmacı günlükleri; öğrencilerin nasıl hareket ettiği, katılımcıların eylemleri ve ifadeleri, bu eylemlerin ne kadar sürdüğü, planlamalarda yapılması gereken değişiklikleri, nelerin kontrol edilebileceği, sürecin nasıl değiştiği gibi çalışma ile ilgili durumların not edilmesi için kullanılmıştır (bknz. Ek 7). Ayrıca bu günlükler ile verilerin analiz edilmesi ve tezin raporlaştırılması aşamasında araştırmacıya verilerin desteklenmesi hususunda katkı sağlamıştır.

### 3.5.6. Ders Gözlem formu

Araştırmacının, araştırma yerinde bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin alan notları almasıdır (Creswell, 2013). Eylem araştırmalarında gözlem, gerçek bağlam içerisindeki olay ya da davranışların bütüncül bir resmini çizerek araştırmacının ortam hakkında fikir sahibi olmasına yardımcı olur (Schoen, 2007, s.212'den aktaran Köse, 2022, s.88). Görüşme yapmak çoğu zaman birinin bakış açısını anlamamanın etkili ve geçerli bir yolu olsa da gözlem, bu bakış açısı hakkında yalnızca görüşme verilerine dayanarak elde edemeyeceğiniz çıkarımlar yapmanızı sağlayabilir (Maxwell, 2012). Yürütülen bu araştırmada, araştırmacı hem uygulamayı yürüten bir öğretmen hem de uygulama sürecinin gözlemcisi yapan katılımcı rolündedir. Katılımcı gözlemcinin temel özelliği, gözlemlediği grubun bir üyesi olmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2022). Burada araştırmacı, katılımcılara ilk elden ulaşma deneyimine sahiptir ve bilgiyi olduğu sırada kaydedebilir (Creswell, 2013). Araştırmacı etkinlikleri içinde barındıran eylem planlarının uygulanışında, sınıf ortamını anlayabilmek, öğrencilerin tercihlerini tespit edebilmek, yapılan etkinliklere karşın ilgi ve tutumlarını çözümlenebilmek için 10 hafta boyunca katılımcı gözlemlerde bulunmuştur. Yapılan gözlemler doğal sınıf ortamında anlık olarak gözlem formuna yazılı şekilde geçirilmiştir. Bu formda dersin adı, okunan metnin adı, günü, süresi, uygulama ile ilgili bilgileri yazma bölümleri bulunmaktadır (bknz. Ek 6). Araştırmacı günlükleri ve gözlem formu ile sürecin sistematik bir şekilde takibi daha kontrollü bir şekilde sağlanmış olup yeni eylem planlarının hazırlanması, uygulanması, bulguların analizi ve yorumlanması aşamalarında kullanılmıştır.



### 3.5.7. Görüntü Kayıtları

Stringer (2004) eylem araştırmalarında yapılan kayıtların gözden geçirilmesinin çoğu zaman değerli bilgiler sağlayabileceğini belirtmiştir (Başoğlu, 2022). Bogdan ve Biklen (2007), araştırmacılar tarafından katılımcıların gözlemiyle bağlantılı olarak çekilen fotoğrafların süreç içerisinde atlanılabilecek detayların çalışması ve hatırlanması için fırsat sağlamakta olduğunu ileri sürmektedirler (akt. Köse, 2022). Yürütölen bu araştırmada sınıf içinde yaşanan olayları ve etkileşimleri yakalamak ve araştırmacının gözden kaçırabileceği önemli ayrıntılar olabileceği için gerekli görönen yerler ve yapılan göröşmeler kayıt altına alınmıştır. Süreçte yapılan etkinlikler, öğrencilerin grup çalışmaları ve sunumları araştırmacı tarafından fotoğraflanmış, bu fotoğraflar bulguların analizinde ve yorumlanmasında destek veri olarak kullanılmıştır.

### 3.5.8. Öğrenci Ürünleri

Öğrencinin mevcut durumu ve ilerlemesine ilişkin fikir sahibi olmak için genel olarak süreci değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada uygulama sürecinde her derste kullanılan Türkçe dersi okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin çalışma yaprakları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, tez danışmanıya birlikte gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamada öğrenciler tarafından doldurulan çalışma yaprakları bulguların analizi ve yorumlanmasında kullanılmak üzere toplanmış ve dosyalanmıştır.

### 3.5.9. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarları, gözleme ait puanları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmeyi sağlayan değerlendirme tekniğidir (Haladyna 1997'den aktaran Mamur, 2010, s.182). Bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmış öğretimle öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinlikleri değerlendirmeyi amaçlamak için kullanılmıştır. Her etkinlik için bir kazanım belirlenmiş ve o haftanın kazanımları dereceli puanlama anahtarının boyutlarını oluşturmuştur. Rubriğin boyutları iyi düzeyde gerçekleştirdi (3), kısmen gerçekleştirdi (2), yanlış gerçekleştirdi ya da gerçekleştiremedi (1) olarak üç kategoride ele alınmış ve yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan 5'tir. Toplam puanı 1-5 olan öğrenciler zayıf, toplam puanı 6-10 olan öğrenciler orta ve toplam

puanı 11-15 olan öğrenciler ise iyi olarak üç kategoride değerlendirilmektedir. Bulgular ve yorum bölümünün üçüncü başlığında örnek rubriklere ve hemen altında, rubriklerden tüm öğrencilerin aldığı puanların gösterildiği tablo bulunmaktadır. Parantez içindeki eksi (-) değerler öğrencilerin etkinliklere katılmadığı günleri ifade etmektedir.

### **3.5.10. Okuduğunu Anlama Testleri**

Öğrencilerin okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmelerini değerlendirebilmek için ikinci haftadan itibaren her metin için toplamda 9 tane okuduğunu anlama kısa cevaplı testler araştırmacı öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan bu testler 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Toplam puanı 0-3,3 aralığında olan öğrenciler zayıf, toplam puanı 3,4-6,6 aralığında olan öğrenciler orta ve toplam puanı 6,7-10 olan öğrenciler ise iyi olarak üç kategoride değerlendirilmektedir. Bu testler öğrenciler tarafından tüm etkinlikler gerçekleştirildikten sonra haftanın son gün yanıtlanmıştır. Testler geliştirilirken geçerlik komitesinin görüşleri ve onayı alınmıştır.

## **3.6. Verilerin Analizi**

Eylem araştırmasında birbirinden farklı zaman ve mekanlarda birbirini destekler nitelikte veriler toplanarak veri çeşitlemesine ulaşılmaya çalışılır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde nitel ve nicel analiz yaklaşımlarından yararlanılabilir (Hendricks, 2006; Kuzu, 2009). Eylem araştırmalarında veri analizi, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülür. Veri analiz süreci verilerin düzenlenmesi, araştırma sorularına göre betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.233).

### **3.6.1. Okuduğunu Anlama Testlerinin Analizi**

Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, uygulama öncesi ve sonrası “Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi” ve “Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi” puanlarına bakılmıştır. Bu ölçümlerden hareketle ulaşılan nicel verilerin analiz edilmesinde “SPSS for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası test verilerine dair istatistiksel analizler yapabilmek adına, verilerin normallik dağılımına bakılmış ve hangi tür

parametrik veya nonparametrik testlerden yararlanılacağı belirlenmiştir. Yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. *Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Test Sonuçlarının Dağılımı*

|                      |          | Kolmogorov-Smirnov |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|----------------------|----------|--------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                      |          | Statistic          | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Bilgilendirici Metin | Ön test  | .142               | 15 | .200* | .918         | 15 | .180 |
|                      | Son test | .210               | 15 | .073  | .842         | 15 | .013 |
| Öyküleyici Metin     | Ön test  | .148               | 15 | .200* | .905         | 15 | .114 |
|                      | Son test | .169               | 15 | .200* | .886         | 15 | .058 |

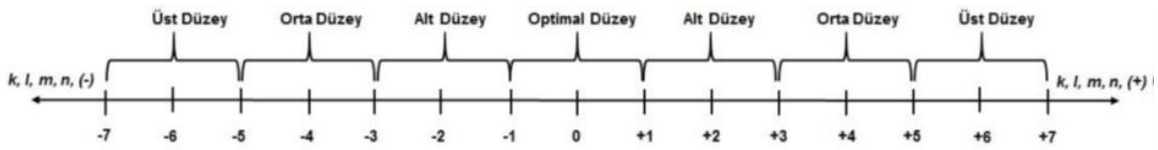
Çalışma grubu 50 kişinin altında olduğundan dolayı Shapiro-Wilk testine bakılmıştır. Tablo 3.7. incelendiğinde bilgilendirici metnin son testinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buradan hareketle normal dağılım göstermediği gerekçesiyle, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az sayıda çalışma grubuyla yürütülen araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Çalışma grubunun verilerinin normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilir. Aynı çalışma grubuyla iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusudur (Büyüköztürk ve diğ., 2022).

Araştırmacı, verilerin çözümlenmesi sürecinde istemeden de olsa yanlı davranabileceği dikkate alınmalı ve bu yüzden sürecin güvenilirliği için uzman görüşü alınması ve değerlendiriciler arası güvenilirlik düzeyine bakılması tavsiye edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2022). Okuduğunu anlama testleri açık uçlu on sorudan oluştuğu için değerlendirilmesinde puanlama güvenilirliğini artırmak amacıyla puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama testine ilişkin verileri iki sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. İki bağımsız puanlayıcının uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlere ilişkin puanları arasındaki uyumu test etmek amacıyla puanlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır (Güvenirlik =  $\frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$ ). Formüle göre, %70'in üzerinde bulunan değerler güvenilir olarak kabul edilir (Miles ve Huberman, 1994). Puanlayıcılar arası güvenilirlik (.90) olarak hesaplanmıştır. Ek olarak araştırmacı öğretmen tarafından haftalık

olarak geliştirilen okuduğunu anlama testlerine ilişkin veriler de geçerlik komitesinde bulunan diğer sınıf öğretmeni tarafından sürecin başında, ortasında ve sonunda ayrı olarak değerlendirilmiş ve iki bağımsız puanlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formüle göre puanlayıcılar aarsı güvenirlilik sırasıyla (.95), (.98) ve (.96) olarak hesaplanmıştır.

### 3.6.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Analizi

Araştırmada 28 ayrı senaryo için sunulan 2 kutuplu tercihlerle, öğrencilerin ilgili öğrenme stili eğilimlerini belirlenmeyi amaçlamak için kullanılan ÇİÖSİ analiz edilirken: Aktif/Yansıtıcı (Ak/Ya) alt boyutu “k”, Algısal/Sezgisel alt boyutu “l”, Görsel/İşitsel (Gö/İş) alt boyutu “m” ve Bütünsel/ Sıralı (Bü/Sı) alt boyutu da “n” eksenleri ile isimlendirilmiştir. Eksenler üzerindeki öğrenme stili noktaları ise aktif/algısal/görsel ve bütünsel için  $x=+1$ , yansıtıcı/sezgisel/işitsel/sıralı için  $y=-1$  olarak puanlanıp, konumlanmaktadır. Bu bağlamda bir öğrenci en fazla +7, en az -7 puan alabilmektedir. Aldıkları puana göre öğrenme stili dağılımları optimal, alt, orta ve üst düzey olarak derecelendirilmektedir. ÇİÖSİ için puan dağılımları ve tekabül ettiği düzeylerin gösterimi Şekil 3.3.’te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. ÇİÖSİ işlem öncesi alt boyutlarının düzey derecelendirilmeleri

Aktif/Yansıtıcı (Ak/Ya), Algısal/Sezgisel (Al/Se), Görsel/İşitsel (Gö/İş) ve Bütünsel/Sıralı (Bü/Sı) olarak belirlenen öğrenme stilleri alanlarında öğrencilerin yanıtlarına göre yapılacak kodlamalar, bulgular bölümünde bu derecelendirmeye göre yorumlanacaktır.

### 3.6.3. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları; yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlükleri, gözlem formu, görüntü kayıtları ve öğrenci ürünleridir. Araştırmacı günlükleri ve gözlem formları uygulama sürecinin başından sonuna kadar o gün yapılan etkinlikleri değerlendirmek, öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek, eksik görülen noktaları düzeltmek için kullanılmıştır. Bu nedenle bu bölümlere araştırmanın bulgular bölümünde

doğrudan yer verilmiştir. Buna ek olarak görüntü kayıtları ve öğrenci ürünleri bulguların analizi ve yorumlanması kısmında destek veri olarak kullanılmıştır.

### 3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirligi nicel araştırmalardakinden farklılık göstermektedir. Eylem araştırmasının yerel bazda gerçekleştirilmesi ve verilerin bağlama ve kendine özgü olmasından dolayı, nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenirlilik ve nesnellik eylem araştırmalarına doğrudan uygulanamaz. Genellikle küçük gruplarla ve kasıtlı örneklem üzerinde çalışıldığı için dış geçerlilikleri zayıftır (Büyüköztürk ve diğ., 2022). Ancak bunların yerine eylem araştırmasının geçerliğini test etmek için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılabilir (Guba, 1981'den aktaran Kuzu, 2009).

Eylem araştırmalarında geçerlik, çoklu görüş açıları sağlandığında gerçekleşir. Araştırmacı yanlılığının karışma olasılığı çok yüksek olan eylem araştırmalarının her aşamasında, uzmanlardan görüş almak araştırmanın tutarlı ve amacına uygun olarak yürütülmesi için oldukça önemlidir (Köklü, 2001, s.36). Bunun yanında Becker ve Geer (1957), uzun vadeli katılımcı gözleminin belirli durumlar ve olaylar hakkında diğer yöntemlerden daha eksiksiz veriler sağladığını ifade etmiştir (akt. Maxwell, 2012). Uzun vadeli katılımcı gözlemi yalnızca daha fazla ve daha farklı türde veri sağlamakla kalmaz, aynı zamanda gözlemleri ve çıkarımları kontrol edip onaylamayı da sağlamaktadır. Tekrarlanan gözlemler ve görüşmelerin yanı sıra araştırmacının incelenen ortamda sürekli varlığı, sahte çağrışımların ve olgunlaşmamış teorilerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilir. Diğer yandan geçerlik sorunlarının önüne geçebilmek için çeşitleme (triangulation) stratejisi kullanılır. Bu strateji farklı yöntemlerin birbirini kontrol etmek için kullanılmasını, farklı güçlü yönleri ve sınırlamalara sahip yöntemlerin hepsinin tek bir sonucu destekleyip desteklemediğini görmeyi içerir (Maxwell, 2012). Bu strateji, belirli bir yöntemden kaynaklanan tesadüfi ilişkiler ve sistematik önyargı riskini azaltır ve konunun daha iyi değerlendirilmesine olanak tanır. Çoklu yöntemleri kullanmanın ikinci amacı, üzerinde çalıştığımız olgunun farklı yönleri hakkında bilgi edinmektir. Örneğin, gözlem genellikle ortamları, davranışları ve olayları tanımlamak için kullanılırken, görüşme kişilerin bakış açılarını ve hedeflerini anlamak için kullanılır. Çoklu yöntemlerin bu şekilde

kullanılmasında amaç, tek bir yöntemin sonuçlarının daha fazla genişletilmesi veya onaylanmasından ziyade, daha derin bir anlayış elde etmektir (Maxwell, 2012).

Araştırmaların yapılma nedenlerinden birisi yapılan araştırmadan işe yarar genellemeler çıkartabilmektir. Eylem araştırmasıyla yapılan çalışmaların sonuçlarının, benzer bağlamlara ve benzer hedef kitlesine sahip diğer araştırmalar için dikkate alınabileceği unutulmamalıdır. Yeni araştırmalarla desteklendikçe bu sonuçlarda genellemelere gidilebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2022).

Bu bağlamda bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için gerçekleştirilenler aşağıda sunulmuştur;

- Araştırmada uygulama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Böyle uzun vadeli katılımcı gözlemi sağlanmıştır.
- Araştırma süresince birçok veri toplama aracı işe koşularak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Bu bağlamda; yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem formu, araştırmacı günlükleri, görüntü kayıtları, öğrenci ürünleri, dereceli puanlama anahtarı ve okuduğunu anlama testleri gibi birçok veri toplama aracı kullanılmıştır.
- Veri kaybı yaşanmaması için araştırmacı günlüklerinin ve gözlem formlarının zamanında yazılmasına dikkat edilmiştir.
- Araştırma sürecinde uygulamaları ve verileri doğrulamak, yeni eylem planları düzenlemek ve bir sonraki düzeltmelere karar vermek için toplanan veriler geçerlik komitesi ile paylaşılarak meslektaş ve uzman teyidi sağlanmıştır.
- Güvenirliği sağlamak adına davranıştaki tutarlılığa bakmak yerine daha çok yapılan gözlemin doğruluğuna bakılmıştır. Güvenirliği arttırmak adına detaylı alan kayıtlarının alınması, görüntü kayıtlarının tutulması, katılımcılardan alıntılar yapılması ve alıntıların ekleme yapmadan olduğu gibi verilmesine dikkat edilmiştir.
- Farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin birbirini destekleyecek biçimde tutarlı olarak sunulmasına dikkat edilmiştir.
- Ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından yapılmış ve kontrol edilmesi için başka bir uzmana sunulmuştur.
- Araştırma süresince toplanan ham veriler araştırmacının danışmanı tarafından incelenmiştir.

### 3.7.1. Araştırmacı ve Rolü

Araştırmacı 1996, Denizli doğumludur. Lisans eğitimini sınıf öğretmenliği bölümünde 2019 yılında Pamukkale Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Batman ili Beşiri ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan resmi bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak iki yıldır görev yapmaktadır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı lisans ve lisansüstü eğitimi sürecinde tez konusuna ilişkin olarak “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri”, “Bireyselleştirilmiş Öğretim Tasarımı ve Uygulamaları”, “Türkçe Öğretimi” derslerini almıştır. Ayrıca “Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri” ve “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” derslerini alarak ve TÜBİTAK 1001 projesinde lisans bursiyeri olarak görev yaparak nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama ve verileri analiz etmede uygulamalarda bulunarak becerilerini derinleştirmeye çalışmıştır.

Eylem araştırmasının ya da öğretmen araştırmasının temelinde yatan en önemli varsayım, öğretmenlerin doğrudan uygulayıcı olduklarına, bu nedenle kendi uygulamaları hakkında en iyi kendilerinin bilgi sahibi olabileceklerine ve karşılaşılan sorunlara en iyi çözüm yollarını yine kendilerinin önerebileceğine dayanmaktadır. Bu bakış açısı öğretmenleri araştırılan bir nesne durumundan, araştıran ve çözüm üreten bir özne duruma getirmektedir (Kuzu, 2009). Bu çalışmada da araştırmacı örneklemini yani kendi sınıfını bizzat yakından tanımakta ve problemin içinde bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirleme, okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmede ve eylem planlarını hazırlama ve uygulamada hem araştırmacı hem de öğretmen rolüyle hareket etmiştir. Eylem planlarını hazırlarken süreçte karşılaşılan problemlere gerekli işbirliklerini de sağlayarak, planları güncellemiştir. Bunun haricinde yapılan uygulamaları değerlendirme, derslere ilişkin fotoğraf ve video kayıtları alma, sınıfı ve etkinliklere uygun araç gereçleri hazırlama, etkinlikler yapılırken gözlem formu doldurma, uygulamalar sonunda günlük tutma, yapılan görüşmeleri ses kaydına alma görevlerini yerine getirmiştir.

### 3.7.2. Geçerlik Komitesi

Eylem araştırmasında, araştırmayı gerçekleştiren sınıftaki öğretmenin yanında bir proje ekibinin ya da bir grubun, sorunlara çözüm üretebilmesi, bulguların değerlendirilmesi, sonuçların yorumlanması gibi aşamalarda desteğinin alınması araştırmanın daha başarılı olmasını sağlayabilir. Veriler toplanırken ve değerlendirilirken farklı bakış açılarını işin içine katmak eylem araştırmasının kalitesini artırmak için uygulanabilir ve etkili bir çözüm

olacaktır. Araştırmacı eylem araştırmasıyla ilgili kendi görüşlerini başka insanların görüşleriyle karşılaştırabilir. Bu insanlar araştırma durumuyla doğrudan, benzer ya da dolaylı kişiler olabilir. Yani bu kişiler aynı meslek grubundan aynı işi yapan, farklı bir işi yapan ya da araştırmayla ilgili görüş belirtebilecek bir uzman, akademisyen vb. olabilir. Bu bağlamda eylem araştırmaları ortaklaşa bir çalışmayı gerektirir (Büyüköztürk ve diğ., 2022, s.76-281).

Çalışmanın daha başarılı olması, araştırmacıya yol göstermesi amacıyla kurulan geçerlik komitesinde; sınıf eğitimi ana bilim dalında görev yapmakta olan öğrenme stil stratejileri ve okuduğunu anlama alanlarında uzman olan bir profesör, özel öğrencilerle deneyimi olan doktor öğretim üyesi, başka bir okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan bilim uzmanı, uygulamada diğerlerinin göremediği noktaları görmek için çalışmanın yapıldığı okulda görev yapmakta olan başka bir sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Geçerlik komitesi ile planlama yapmak için çalışma yapılmadan önce, karşılaşılan problemlere çözüm bulmak için süreçte ve değerlendirme yapmak için çalışma sonunda Zoom uygulaması üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Görüşülen tüm konulara dair farklı görüşler tartışılarak kararlar alınmıştır. Kararlardan hareketle gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Komite üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda eylem planlarında şu değişiklikler yapılmıştır:

- Süreçte yapılan etkinliklerde gözden kaçırılan noktalar olması ve değerlendirmenin kolaylaşması için eylem planları için ayrılan haftanın son dersinde yapılmak üzere metne ilişkin farklı düzeylerde açık uçlu okuduğunu anlama soruları sorulmaya başlandı. (Eylem Planı 2)
- Öğrenciler öğrenme stillerine göre tasarlanan etkinlikleri gerçekleştirirken, yapılan değişikliklerle farklı stillere yönelik etkinlikleri de yapmaya başladılar. (Eylem Planı 3)
- Öğrencilere sadece öğretmenin belirlediği etkinlikler değil, kendi istedikleri etkinliği tercih etme özgürlüğü tanındı. (Eylem Planı 4)
- Etkinlikler için öncelikle okuduğunu anlama düzeyi göz önünde bulunduruldu. (Eylem Planı 4)



- Okuduğunu anlama soruları yanıtlanırken okuduğunu anlaması zayıf olan öğrenciler için soruların sırayla verilmesi kararı verildi. (Eylem Planı 4)
- Okuduğunu anlama testlerinden ve rubriklerden düşük puanlar alan öğrenci için (Ö8) daha bireyselleştirilmiş etkinlikler tasarlanmaya başlandı. (Eylem Planı 5)
- Öğrenciler hem okuduğunu anlama düzeylerine hem de öğrenme stillerine göre gruplara ayrıldı. (Eylem Planı 6)
- Araştırmacı öğretmen, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan gruplarla özel çalışmaya başladı. (Eylem Planı 6)
- Okuduğunu anlama düzeyleri düşük olan iki öğrencinin yanına daha başarılı bir öğrenci mentor olarak eklenerek akran öğrenmenin sağlanması için üç kişilik gruplar oluşturuldu. (Eylem Planı 7)
- Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan iki grup birleştirilerek sınıfın merkezine alındı. Çalışmaya dahil edilmeyen iki öğrenci bu gruptan çıkartılıp kendilerine özel etkinlikleri tamamlarken, diğer öğrenciler etkinlikleri bireysel şekilde tamamladı. Araştırmacı öğretmen bu süreçte merkezdeki öğrencilerle, ortak öğrenme stillerine göre tasarlanmış etkinlikleri sürdürdü. (Eylem Planı 8)

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

### 4.1. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla çalışmaya dahil edilen ilkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama ön testinden elde edilen puanlar analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

| Öğrenci Kodu | Bilgilendirici Metin<br>(Müzeler) | Öyküleyici Metin<br>(Mutsuzluğun Çaresi) |
|--------------|-----------------------------------|--|
| Ö1           | 8                                 | 5  |
| Ö2           | 1                                 | 1  |
| Ö3           | 3                                 | 8  |
| Ö4           | 7                                 | 2  |
| Ö5           | 3                                 | 1  |
| Ö6           | 11                                | 12                                       |
| Ö7           | 10                                | 10                                       |
| Ö8           | 0                                 | 0  |
| Ö9           | 1                                 | 0  |
| Ö10          | 6                                 | 4  |
| Ö11          | 10                                | 12                                       |
| Ö12          | 9                                 | 3  |
| Ö13          | 11                                | 13                                       |
| Ö14          | 12                                | 10                                       |
| Ö15          | 4                                 | 6  |
| $\bar{X}$    | 6.4                               | 5.8                                      |

Tablo 4.1. incelendiğinde bilgilendirici metinden alınan en yüksek puan 12, en düşük puan 0’dır. Öyküleyici metinden alınan en yüksek puan ise 13 ve alınan en düşük puan aynı şekilde 0’dır. Bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinde sınıf ortalaması 6.4 puan iken, öyküleyici metin okuduğunu anlama testinde sınıf ortalaması 5.8 puan olarak hesaplanmıştır. Testlerden alınabilecek en yüksek puanın 20 olduğu göz önüne getirildiğinde, sınıf ortalaması oldukça düşük olarak yorumlanabilir.

#### 4.2. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla çalışmaya dahil edilen ilkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksinden elde edilen puanlar analiz edilmiş ve buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

| Öğrenci Kodu | Öğrenme Stili |             |            |             |
|--------------|---------------|-------------|------------|-------------|
|              | A/Y           | A/S         | G/İ        | B/S         |
| Ö1           | +1 aktif      | +3 algısal  | +3 görsel  | -7 sıralı   |
| Ö2           | -1 yansıtıcı  | +1 algısal  | +5 görsel  | -3 sıralı   |
| Ö3           | -1 yansıtıcı  | -1 sezgisel | -1 işitsel | -5 sıralı   |
| Ö4           | +1 aktif      | -3 sezgisel | +5 görsel  | -3 sıralı   |
| Ö5           | +1 aktif      | +1 algısal  | +3 görsel  | -3 sıralı   |
| Ö6           | +1 aktif      | +1 algısal  | +1 görsel  | -1 sıralı   |
| Ö7           | +3 aktif      | -3 sezgisel | +3 görsel  | -1 sıralı   |
| Ö8           | +1 aktif      | -1 sezgisel | +1 görsel  | +7 bütünsel |
| Ö9           | +3 aktif      | -1 sezgisel | -3 işitsel | -5 sıralı   |
| Ö10          | -1 yansıtıcı  | -3 sezgisel | -1 işitsel | +1 bütünsel |
| Ö11          | +1 aktif      | -1 sezgisel | -1 işitsel | -1 sıralı   |
| Ö12          | -1 yansıtıcı  | -1 sezgisel | -1 işitsel | -1 sıralı   |
| Ö13          | +3 aktif      | -3 sezgisel | +1 görsel  | -1 sıralı   |
| Ö14          | +3 aktif      | -1 sezgisel | -1 işitsel | -5 sıralı   |
| Ö15          | +5 aktif      | +1 algısal  | -1 işitsel | -1 sıralı   |

Çalışmaya dahil edilen grubun öğrenme stillerinin genel olarak yorumlanabilmesi ve belirlenebilmesi amacı ile uygulanan indeks üzerindeki altboyutlara ait öğrenme stilleri frekans değerleri Tablo 4.3.’te ve elde edilen frekanslardan ulaşılan sonuçlar Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. ÇİÖSİ Puanlama Haritası

| Altboyutlar | Ak | Ya | Al | Se | Gö | İş | Bü | Sı |
|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|             | k  |    | l  |    | m  |    | n  |    |
|             | x  | y  | x  | y  | x  | y  | x  | y  |
| *1.Sorular  | 14 | 1  | 6  | 9  | 6  | 9  | 8  | 7  |
| *2.Sorular  | 0  | 15 | 9  | 6  | 7  | 8  | 4  | 11 |
| *3.Sorular  | 15 | 0  | 1  | 14 | 5  | 10 | 7  | 8  |
| *4.Sorular  | 2  | 13 | 8  | 7  | 13 | 2  | 6  | 9  |
| *5.Sorular  | 15 | 0  | 11 | 4  | 14 | 1  | 3  | 12 |
| *6.Sorular  | 8  | 7  | 8  | 7  | 4  | 11 | 2  | 13 |
| *7.Sorular  | 8  | 7  | 4  | 11 | 10 | 5  | 8  | 7  |
| Toplam      | 62 | 43 | 47 | 58 | 59 | 46 | 38 | 67 |

\*Her altboyut için ilgili soru (4 altboyut\*7 soru=28 madde)

Tablo 4.4. ÇİÖSİ Puan Hesaplamaları ve Değerlendirme Sonuçları

| Altboyut | Eksenler     | Değerler                      | Sonuçlar   |
|----------|--------------|-------------------------------|--|
| Ak/Ya    | kx+          | +62= (62/105)*7≈+4.13         | Aktif öğrenme eğiliminde ve aktif öğrenme düzeyi alt düzeydedir.     |
|          | ky-          | -43= (43/105)*7≈-2.86         |  |
|          | Konum (x,y)  | (+4.13, -2.86)                |  |
|          | Puan         | x+y= (+4.13) + (-2.86)= +1.27 |  |
| Al/Se    | lx+          | +47= (47/105)*7≈+3.13         | Optimal öğrenme eğiliminde olup sezgisel alana yakındır.             |
|          | ly-          | -58= (58/105)*7≈-3.86         |  |
|          | Konum (x, y) | (+3.13, -3.86)                |  |
|          | Puan         | x+y= (+3.13) + (-3.86)= -0.73 |  |
| Gö/İş    | mx+          | +59= (59/105)*7≈+3.93         | Optimal öğrenme eğiliminde olup görsel alana yakındır.               |
|          | my-          | -46= (46/105)*7≈-3.06         |  |
|          | Konum (x, y) | (+3.93, -3.06)                |  |
|          | Puan         | x+y= (+3.93) + (-3.06)= +0.87 |  |
| Bü/Sı    | nx+          | +38= (38/105)*7≈+2.53         | Sıralı öğrenme eğiliminde olup sıralı öğrenme düzeyi alt düzeydedir. |
|          | ny-          | -67= (67/105)*7≈-4.46         |  |
|          | Konum (x, y) | (+2.53, -4.46)                |  |
|          | Puan         | x+y= (+2.53) + (-4.46)= -1.93 |  |

Tablo 4.4.'e göre aktif/yansıtıcı altboyutunda 11 öğrenci aktif, 4 öğrenci yansıtıcı; algısal/sezgisel altboyutunda 5 öğrenci algısal, 10 öğrenci sezgisel; görsel/işitsel altboyutunda 8 öğrenci görsel, 7 öğrenci işitsel ve son olarak bütünsel/sıralı altboyutunda 2 öğrenci bütünsel, 13 öğrenci sıralı öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Genel olarak

öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin aktif ve sıralı öğrenme tercihlerinde yoğunlaştığı, bununla beraber öğrencilerin algısal/sezgisel ve görsel/işitsel altboyutlarında yer alan iki öğrenme stilinin de birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

#### **4.3. Öğrenme Stillere Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretime Yönelik Geliştirilen Eylem Planlarının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretime yönelik geliştirilen eylem planlarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi nasıl olmuştur?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla on haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik olarak geliştirilen ders planları, rubrikler, öğrenci ürünleri, okuduğunu anlama testi değerlendirme sonuçları bulunurken; araştırmacı günlükleri, gözlem formları ve öğrencilerle yapılan bire bir görüşmelerden elde edilen verilere yönelik doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıca uygulama ile ilgili fotoğraflarla da desteklenmiştir.

##### *Eylem Planı 1*

*Metin:* Kazalardan Korunma ve İlk Yardım

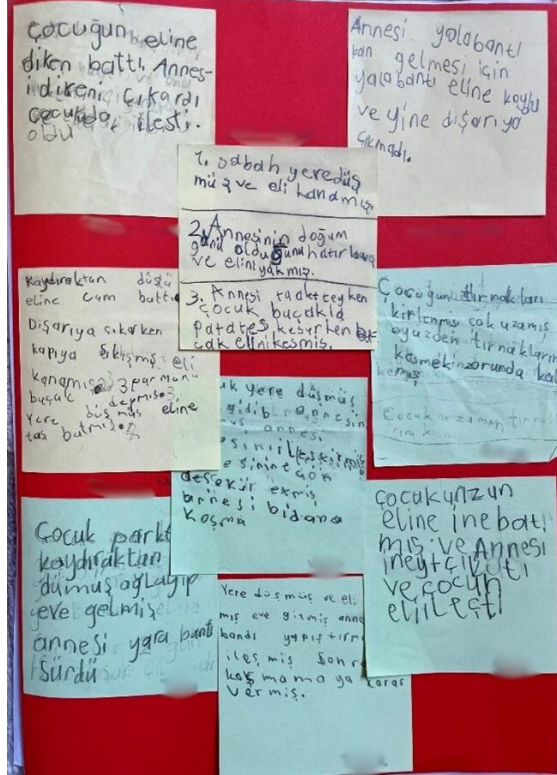
*Hazırlık:* Konuya ilişkin görsel tahtaya yansıtılır. Ne yaşanmış olabileceği tahmin edilmesi istenerek öğrencilerin dikkati konuya çekilir (*Tahmin etme stratejisi*). İsteyen bu soruyu arkadaşıyla tartışabilirken, isteyen yalnız başına düşünebilir (*Algısal/Sezgisel*).



*Görsel 4.1.* Metne hazırlık çalışması

Araştırmacı öğretmen dersin hazırlık bölümünde yapılan uygulamalarla ilgili görüşlerini araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

*Görselle alakalı soruyu isteyenler arkadaşlarıyla ikiye kişi şeklinde, isteyen yalnız başına küçük yapışkan kağıtlara yazdı. Yazılan tahminler bir yerde toplandı (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*



Görsel 4. 2. Öğrenci tahminleri

Bu etkinlik araştırmacı öğretmenin ders gözlem formuna şu şekilde yansımıştır;

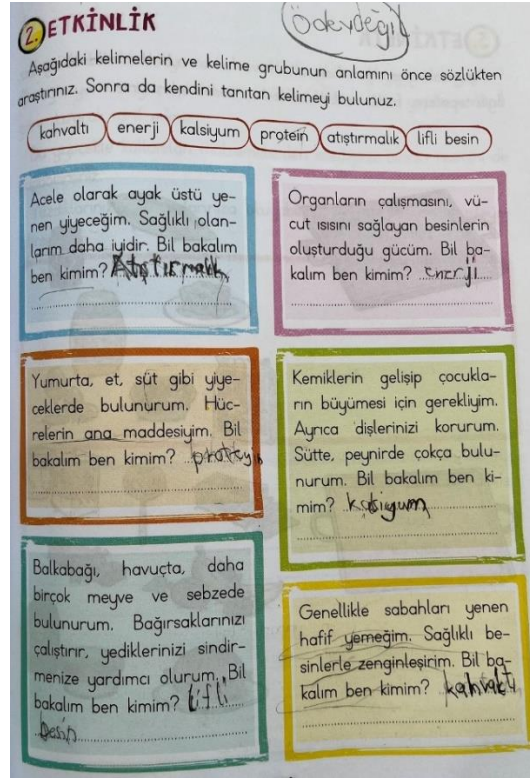
*Beş kişi yalnız düşünmeyi tercih etti. 03 pazartesi günü olduğu için hiçbir etkinliğe katılmayı tercih etmedi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

#### Anlama

Dinleme: Öğrenciler okunan metni dinler. Metni dinlerken “priz koruyucu”, “banyo küveti” ve “iskemle” kelimelerinin geçtiği yerlerde alkış yapmaları istenir (*İşitsel*).

Görsel Okuma: Kitapta metne ilişkin sunulan görsel ve metin arasındaki uyum öğrenciler tarafından sorgulanır (*Görsel*).

Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamını Bulma: Öğrenciler metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit edip sözlükten araştırırlar. Ardından kitaptan 2. Etkinlik yapılır.



Görsel 4.3. Bilinmeyen kelimeler çalışması

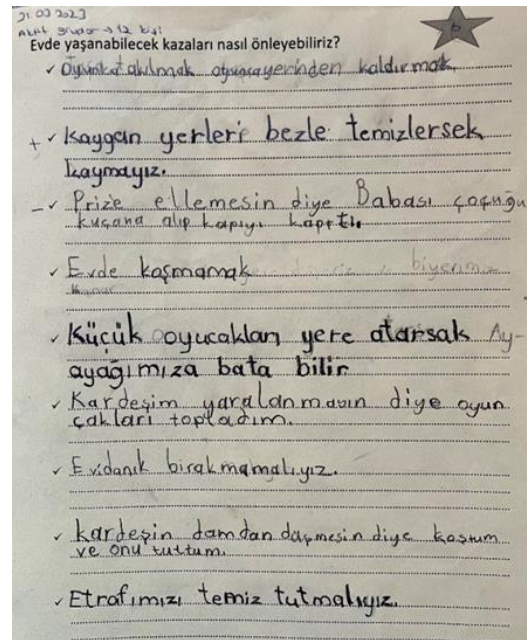
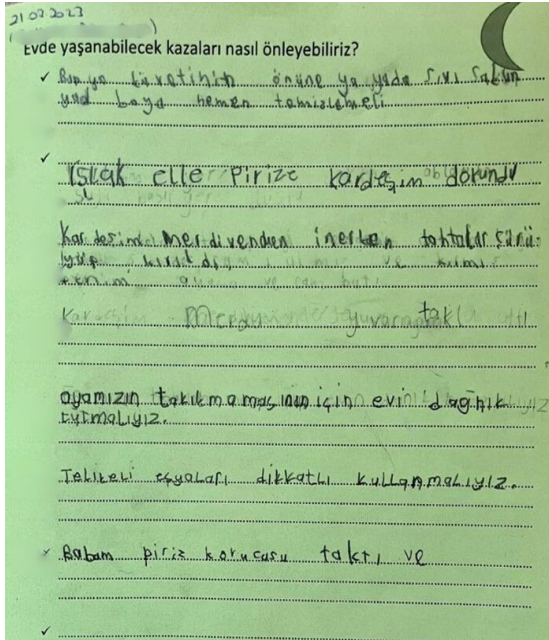
Metni İnceleme: Sınıf aktif ve yansıtıcı öğrenme stiline sahip olmak üzere iki gruba ayrılır. Aktif öğrenme stiline sahip öğrencilerin oluşturduğu gruptan metinde geçen evde yaşanabilecek kazalara örnek vermeleri istenirken, yansıtıcı öğrenme stiline sahip gruptan bu kazaların nedenlerini kurgulamaları istenir (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.4. Evde yaşanabilecek kazalara örnekler ve nedenleri



Bu bölümde bulunan diğer bir etkinlikte ise evde yaşanabilecek kazalara alınabilecek önlemleri ifade etmeleri için öğrencilere iki seçenek sunulur. Bunlardan ilki grupta tartışarak bir sonuca varma, ikincisi tek başına düşünmedir. İki stile sahip öğrenciler de buldukları önlemleri yazılı olarak sunarlar (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.5. Evde yaşanabilecek kazalara alınabilecek önlemler

Bu etkinliğe ilişkin araştırmacı öğretmenin gözlem ve görüşleri şu şekildedir;

*İki kişi dışında herkes grupta tartışmak istedi. Ö15 çok kararsız kaldı. Ö3 grupta katılım göstermeyince yansıtıcı stile yönelik etkinliği tercih eden grubun yanına gitmeye karar verdi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Yapılan görüşmelerde öğretmen öğrencilere Türkçe dersinde yapılan etkinliklerin en çok hangi özelliğini sevdiğini, sorusuna Ö3 şu şekilde yanıt vermiştir;

*Tek başıma düşünmeyi (Görüşme Formu: Ö3)*

Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba metinden bir örnek olay verilir (evde yaşanabilecek kazalar). Her grup olayların yaşanması ve yaşanmaması durumunu canlandırır. Neden ilk yardım bilmeliyiz sorusu üzerine konuşulur. Sahnede olmak istemeyen öğrenciler drama değerlendirme ölçeği ile sahnedeki arkadaşlarını değerlendirirler (*Aktif/Yansıtıcı*).





Görsel 4.6. Evde yaşanabilecek kazalar: drama

Gerçekleştirilen etkinliğe yönelik öğrencilerin tercihleri ve araştırmacı öğretmenin gözlemleri araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir;

*Öğrencilere sahnede mi arkada mı olmak istediklerini sordum. Seçimlerini yaptıktan sonra görev dağılımlarını yaptım. İki kişi yansıtıcı (Ö3, Ö8) stile yönelik etkinlik tercihinde bulundu (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

**DRAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Grup Adı: AYLON  
Drama Konusu: İlk Yardım

Değerlendirenin  
Ad-soyad:  
Tarih : 20 Mart 2023

| ÖLÇÜTLER  | Kazanılan Puanlar |   |   |   |   |
|---|-------------------|---|---|---|---|
|   | 1                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Canlandırmayı iyi planladılar mı?                            |                   |   |   | X |   |
| 2. Duygu ve düşüncelerini canlandırma ile iyi ifade ettiler mi? | X                 |   |   |   |   |
| 3. Canlandırma konuya uygun olmuş mu?                           |                   | X |   |   |   |
| 4. Sesini rahatça duyabildin mi?                                |                   |   |   |   | X |

Puan: .....7.1.....

Görsel 4.7. Evde yaşanabilecek kazalar draması değerlendirme ölçeği

Drama çalışmasına yönelik araştırmacının gözlemleri ders gözlem formunda şu şekilde ifade edilmiştir;



*Üç kişi değerlendirme ekibini oluştururken, geri kalanlar üçer kişilik gruplar şeklinde canlandırmalarını yaptılar. Ö2 sahnede hiç konuşmadı. Ö5 rol ona geçince ağladı. Değerlendirme ekibinden Ö8 bir dahaki sefere sahnede olmak istediğini söyledi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

### Metin Aracılığıyla Öğrenme

Günlük Hayatla İlişkilendirme: Öğrencilere okulda yaşanabilecek kazaların ne olabileceği sorulur (*Bağ kurma stratejisi*). Bu etkinliği isteyen sözel olarak, isteyen görsellerle-çizimlerle-şekillerle anlatabilir (*Görsel/İşitsel*).

**Okulda Yaşanabilecek Kazalar**

➤ Okulda yaşanabilecek kazalar neler olabilir? Aşağıdaki kutulara ister görsellerini çiziniz, isterseniz yazınız.

| Resim  | Yazı   |
|--|--|
| <p>Ben yere düştüm</p>        | <p>İşaretçilerle düştüm</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> |
| <p>Pencereye yele düştü</p>  | <p>Ben Piliiz taktım</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>    |

Görsel 4.8. Okulda yaşanabilecek kazalar etkinliği

Bu etkinliğe ilişkin araştırmacının gözlemleri şu yöndedir;

*Öğrencilerime evde yaşadığımız kazaları okula uyarlamalarını istedim. Ö7, Ö8, Ö10 görsel stili tercih ederken, sınıfın geri kalanı sözel stile hitap eden etkinliği tercih etti. Öğrencilerden Ö9 ise hiçbirini gerçekleştirmedi (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Öğrencilerle yapılan görüşmede “Hangi etkinlik türünü seviyorsun?” sorusunda Ö7 ve “Daha önceki uygulamalardan farklı mı?” sorusunda Ö10 şu şekilde cevap vermiştir;

*Sonra gidiyorduk resim çiziyorduk... güzel şeyler mesela (Görüşme Formu: Ö7).  
Bir tanesi yazma, bir tanesi boyama (Görüşme Formu: Ö10)*

Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme: Kitaptaki ilkyardım çantası etkinliği yapılır.

*Kendini İfade Etme:* Öğrencilere “Oyun oynarken hiç yaralandınız mı?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerden başına gelen bir kazayı ve yapılan ilk yardımı ister adım adım yazarak,

isterlerse de tek bir resim üzerinden anlatmaları istenir (*Sıralı/Bütünsel*)-(Görselleştirme stratejisi).

Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve kendini ifade etme basamaklarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin araştırmacı öğretmenin gözlem ve görüşleri şu şekildedir;

*Tahtaya ilk yardım çantasının görseli yansıtıldı ve öğrencilerden incelemeleri istendi. Yapılan bir diğer etkinlik, öğrencilerin başına gelen bir kazayı ve yapılan ilk yardımı ister yazarak adım adım, isterlerse de tek bir resim üzerinden anlatmaları istendi. Böylece sıralı ve küresel öğrenme stiline yönelik tercih sunulmuş oldu (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Öl başta iki etkinliğe de yaklaşmazken, sonrasında adım adım yazmayı tercih etti (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*



Görsel 4.9. İlk yardım resmi

*Ölçme ve Değerlendirme:* Öğrenciler aşağıdaki rubrikle değerlendirilmiş ve buna yönelik haftalık puanlar elde etmişlerdir. Gelmedikleri günler boş bırakılmıştır. Aşağıda bir öğrenciye ait birinci eylem planına yönelik rubrik sunulmuştur. Diğer rubriklerde örnek olarak hangi öğrencinin seçileceğinde öğrencinin okuduğunu anlama başarı düzeyi etkili olmuştur. Bir önceki haftaya göre hangi öğrenci başarı gösterdiyse ona ait rubrik örnek olarak Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Ö2'ye Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)

| Ölçütler   | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|--|---|---------------------------------|---|
| Görsellerle ilgili soruları cevaplar.  |   |                                 | ✓   |
| Dinlediği metinle ilgili soruları cevaplar.                                  |   |                                 |   |
| Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.     |   |                                 | ✓   |
| Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.                           |   | ✓                               |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. |   |                                 | ✓   |

Tablo 4.6. Eylem Planı 1: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2    | Ö3     | Ö4    | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13   | Ö14   | Ö15 |
|------------|----|-------|--------|-------|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-------|-------|-----|
| Puan       | 12 | 5(-1) | 11(-1) | 5(-2) | 10 | 11 | 11 | 9  | 7  | 12  | 13  | 12  | 4(-3) | 8(-2) | 11  |

Tablo 4.6.'da öğrenme stillerine yönelik geliştirilen etkinliklerin değerlendirmesini içeren rubriklerden tüm öğrencilerin aldığı puanlar gösterilmektedir. Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 15 puan üzerinden 13 puanla Ö11 almıştır.

“Eylem Planı 1”in değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 2” geliştirilmiştir. Eylem planı 2’de süreçte yapılan etkinliklerde gözden kaçırılan noktalar olması ve değerlendirmenin kolaylaşması için eylem planları için ayrılan haftanın son dersinde yapılmak üzere metne ilişkin farklı düzeylerde açık uçlu okuduğunu anlama soruları sorulmaya başlandı.

### Eylem Planı 2

*Metin:* Bilge Hangi Sporu Yapacak?

#### Hazırlık

Ön bilgileri harekete geçirme: Sabah sporu yapılır. “Sabahları neden spor yapıyoruz?” sorusu sorulur. Hızlı tur tekniği kullanılarak öğrencilerden cevaplar alınır.

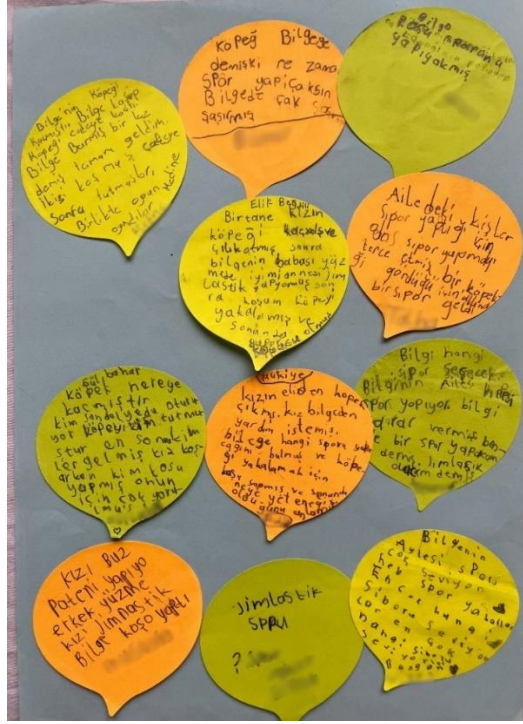
Anahtar kelimelerle çalışma: Spor, yüzme, jimnastik, basketbol, buz pateni, koşu kelimeleri sessiz sinema oyunu oynanarak anlatılır. Bu etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilere iki seçenek sunulur. Anlatmak isteyenler ve bulmak isteyenler şeklinde iki grup oluşturulur. Kelimeler buldukça tahtaya yazılır (*Algısal/Sezgisel*).



Görsel 4.10. Sessiz sinema etkinliği

Metni tanıma ve tahmin etme: Başlık, metnin ilk cümlesi ve son cümlesi okunur, resimler gözden geçirilir. Metnin içeriği hakkında tahminler sorulur (*Tahmin etme stratejisi*). Öğrenciler yapışkanlı kağıtlara ister arkadaşıyla ister tek başına tahminlerini yazar (*Algısal/Sezgisel*).





Görsel 4.11. Metni tahmin etme etkinliği

Araştırmacı öğretmen metnin hazırlık aşamasına yönelik gerçekleştirdiği etkinlikler hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Ön bilgileri harekete geçirmede aktif öğrenme stiline yönelik etkinliği kullandım. Sessiz sinema oyununda öğrencilere aktif ya da yansıtıcı olabilecekleri iki seçenek sundum. Metnin içeriği hakkındaki tahminde bulunma etkinliğinde ise görsel ve ardışık öğrenme stiline hitap ettim (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

#### Anlama

**Dinleme:** Öğretmen metni okur. Ortasında durup, “Şimdiye kadar tahmini doğru çıkan var mı? Doğru çıkmasının nedeni ne olabilir?” sorusunu sorar.

**Okuma:** Öğrenciler bir kere sessiz okuma yapar. Dudak kıpırdatmamaya, kalem ya da parmakla takip etmemeye ve vücutlarıyla ritim tutmamalarına dikkat etmeleri gerektiği söylenir. Metni okurken bilmediği sözcüklerin altını çizmeleri istenir. Sessiz okuma yapıldıktan sonra sınıftan üç kişi seçilir (Bilge, anlatıcı, köpeği olan kız). Metnin bölümleri öğrencilere paylaşılır ve sesli okuma yapılır. Noktalama işaretlerine, ses tonuna ve duyguları yansıtmalarına dikkat edilir.

**Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma:** Öğrencilerin belirlediği kelimelerin anlamları metindeki yerine göre tahmin edilmeye çalışıldıktan sonra sözlükten araştırılıp, Türkçe defterine yazılır.

Metni inceleme: Aktif ve yansıtıcı stile sahip öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Hikâye haritası etkinliği dağıtılır. Aktifler soruları yanıtlarken, yansıtıcılar değerlendirme yapar. Yanlış yanıtlar üzerinde tartışmaları sağlanır (*Aktif/Yansıtıcı*).

Öğrenci Adları: \_\_\_\_\_

### HİKÂYE HARİTASI

Metnin Adı:  
Bilge'nin Hangi Sporunu Yapacak?

Yazar Adı:  
Asiye ASLI ASLI ANA

Sen olsaydın metnin adını ne koyardın?  
Sporu yapacak.

Metne Verdiğim Puan:  
★★★★★

Karakterler:  
Bilge'nin babası Aslanbey.  
Bilge'nin kızı Aslanbey.

Bilge hangi sporu yapacağını düşünmek için nereye gitti?  
Parka gitti.

Bilge kaçan minik köpeği nasıl yakaladı?  
Tasmasından tutarak.

Bilge'nin ailesinde kimler, hangi sporu yapıyorlar?  
Babası iyi bir yüzücü.  
Annesi iyi jimnastik yapıyor.  
Ağabeyi bas kethal oynar.  
Kardesi de bız pateni.

Olayları Kısaca Anlatalım:  
Bilge'nin ailesinde herkes spor yapar. Bilge hangi sporu yapacağını bilmiyordu. Bilge basketbolu denedi. Yüzme de denedi. Bız pateni de denedi. Bütünüyle hangi sporu yapacağını karar veremedi. Parka gitti. Parka gittiğinde minik köpeği gördü. Köpeği yakaladı. Çocuğu eve götürdü. Köpeği ailesine gösterdi.

Görsel 4.12. Hikâye haritası etkinliği

Hikâye haritası etkinliğine yönelik gözlem, görüş ve öneriler araştırmacı öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

*Ölçekten belirlediğim verilere göre bir aktif ve bir yansıtıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturdum. Hikâye haritası etkinliğini dağıtarak grupça etkinliği tamamlamalarını istedim (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Ö8 ile birebir çalıştım. Soruları en az üç kez tekrar sormam gerekti. Yine de soruların hepsini yanıtlayamadı. Ö8 için bütünsel stile yönelik etkinlikler tasarlanabilir (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Söz varlığını geliştirme: Öğrencilerden metinde geçen eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli kelimeleri bulmaları istenir. Bulunan kelimeler tahtaya yazılıp değerlendirme yapılır.

Söz varlığını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliğe yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir;

*Öğrencilerden metinde geçen kelimelerden eş anlamı, zıt anlamı ya da eş sesi olanları bulmalarını istedim. Herkes bireysel bulduktan sonra sınıfı iki gruba ayırdım ve sırayla her gruptan bir öğrencinin bulunduğu doğru ve farklı kelimeyi tahtaya yazdım. En çok kelimeyi bulan grubun kazanacağı bu*

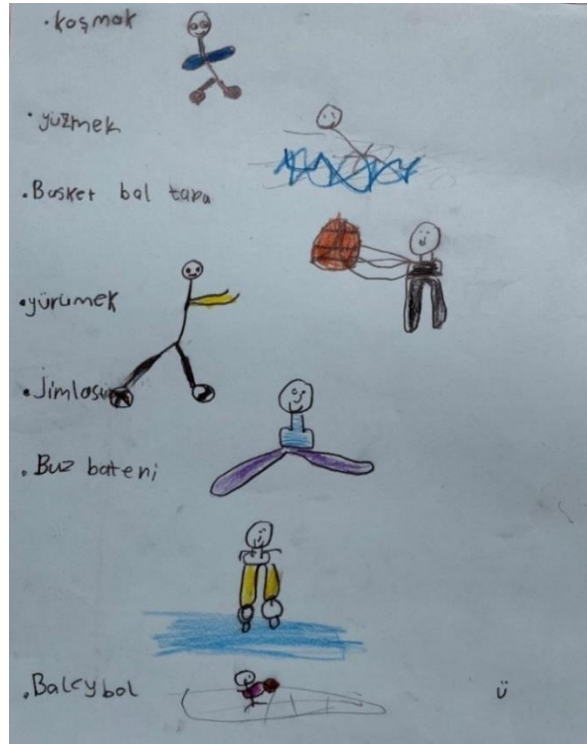
etkinlikte, öğrenciler metindeki tüm kelimeleri gözden geçirdiler. Son aşamalarda grup tartışmaları yapıp daha farklı kelime arayışına girdiler (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).

### Metin Aracılığıyla Öğrenme

Günlük hayatla ilişkilendirme: “Günlük hayatta bildiğiniz sporlar nelerdir?” sorusu sorulur. Görselini çizmeyi ve yazmayı tercih eden öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Etkinlik kağıdının yarısına bilinen sporlar yazılırken, diğer yarısına spor resmedilir (*Görselleştirme stratejisi*). Ardından kitaptan 3. Etkinlik yapılarak metinde geçen spor dalları belirlenir.

Farklı öğrenme stillerine yönelik geliştirilen etkinliğe ilişkin araştırmacı öğretmenin araştırmacı günlüğünde belirttiği görüşleri şu şekildedir;

*Görsel ve işitsel stile sahip iki öğrenciyi grup yaparak hem iş birliğini sağladım hem de kendi tercihlerini uygulamalarına olanak tanıdım (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*



Görsel 4.13. Günlük hayatta bilinen sporlar etkinliği



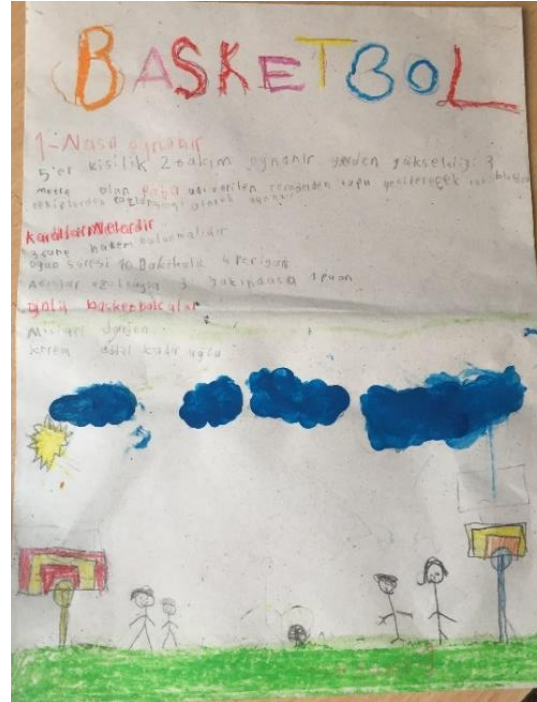


Görsel 4.14. Metinde geçen sporlar etkinliği

**Kendini İfade Etme:** Sınıf üçer kişilik gruplara bölünür. Her gruba araştırmaları için bir spor dalı verilir. Gruplar kendilerine verilen spor dalını evde araştırıp ertesi gün okula gelir. Bulunan bilgiler ile gruptaki her öğrenci; ressam, nasıl oynanır ve kurallar görevlerinden birini seçer. Birlikte sporu tanıtan bir bilgi afişi hazırlayıp sınıfta sunarlar (*Görsel/İşitsel*). Kitaptaki 6. etkinlik yaptırılır.



Görsel 4.15. Spor tanıtımı- grup çalışması



Bu grup çalışmasına yönelik öğretmenin gözlem ve görüşleri ders gözlem formunda ve araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir;

*Bu etkinlikte öğrenciler görsel, sıralı ve işitsel öğrenme stiline sahip olma durumlarına göre görevler seçtiler... Ö3, Ö10 ve Ö8'in bulunduğu grupta çok az yazı, bol görsel içerik bulunuyor (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

*Gruplara kullanabilecekleri farklı materyaller sundum. Fakat bu onları gerçek amaçtan biraz uzaklaştırdı (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

**Ölçme ve Değerlendirme:** Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

Metin: Bilge Hangi Sporü Yapacak? Adı Soyadı:

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI 7

1. Olay kimler arasında geçiyor?  
+ sporcular ile bilge.

2. Metinde geçen sporlar hangileridir?  
+ jimnastik, yüzme, basketbol, boks, pateni.



3. Bilge koşucu olmaya nasıl karar vermiş?  
- iyi bir koşucu.

4. Siz olsaydınız hangi sporü yapmak isterdiniz? Neden?  
+ yüzme, çünkü yüzme yapmayı çok beğeniyorum.

5. Metinde geçen eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerden ikişer tane yazınız.

Eş anlamlı: *irki lük, korkmadı, Ağabey, Abi*      Zıt anlamlı: *kızxcrkk, iyi x kötü*

Bu metni çok iyi anladım.

Görsel 4.16. "Bilge Hangi Sporü Yapacak?" okuduğunu anlama testi

Tablo 4.7. Eylem Planı 2: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 4  | 2  | 7  | 4  | 4  | 8  | 6  | 2  | -  | 5   | 7   | 6   | 5   | 7   | 5   |

Bu hafta ilk kez gerçekleşen okuduğunu anlama testlerinin sonuçlarına bakıldığında en yüksek puanı 10 puan üzerinden 8 puan olarak Ö6 almıştır. Ö9 testin yapıldığı gün okula

gelmezken, en düşük puanı 2 puanla Ö2 ve Ö8 almıştır. Diğer öğrenciler orta ve iyi düzeyde puanlar almışlardır.

Tablo 4.8. Ö13'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)

| Ölçütler  | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|---|---|---------------------------------|---|
| Başlıktan, ilk ve son cümleden, resimlerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. |   |                                 | ✓   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.   |   | ✓                               |   |
| Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.                                     | ✓                                       |                                 |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.                  | ✓                                       |                                 |   |
| Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.                             |   |                                 | ✓   |

Tablo 4.9. Eylem Planı 2: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3    | Ö4    | Ö5 | Ö6    | Ö7 | Ö8 | Ö9    | Ö10 | Ö11   | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|-------|-------|----|-------|----|----|-------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 8  | 8  | 8(-1) | 8(-1) | 7  | 7(-2) | 10 | 7  | 6(-2) | 10  | 9(-2) | 13  | 10  | 12  | 9   |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 15 puan üzerinden 13 puanla Ö12, En düşük puanı 7 puan ile Ö5 ve Ö8 almıştır. Ö9 6 puan almasına rağmen iki etkinlikte değerlendirilemediği için en düşük puanı almadığı söylenebilir. Okuduğunu anlama testinden en yüksek puanı alan Ö6 ise iki etkinliğe katılmadığı için rubriğe dayalı değerlendirmelerden 7 puan alarak orta düzeyde kalmıştır.

“Eylem Planı 2”nin değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 3” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Önceki haftalarda öğrenciler öğrenme stillerine göre tasarlanan, öğretmenin belirlediği etkinlikleri gerçekleştirirken, yapılan değişiklikle farklı stillere yönelik diğer etkinlikleri de yapmaya başladılar. Bunun nedeni olarak öğrencilerin öğrenme

stillerinin sabit olmaması (Barry ve Egan, 2017) ve bir kutbun tercih edilmesi, diğerinin kullanılmadığı anlamına gelmemesindedir (Evans ve Sadler-Smith, 2006).

### Eylem Planı 3

*Metin:* Kahvaltının Önemi

#### Hazırlık

Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrenciler yüz yüze bakacak şekilde iç içe iki çember oluşturur. Karşılıklı duran öğrenciler kahvaltının önemi hakkında konuşur. Bir dakikalık süre tutulur ve öğretmenin işaretiyle dış çemberdeki öğrenciler bir adım sola kayar. Farklı iki öğrenci tekrar aynı konuda konuşmaya başlar. Öğrenciler hem kendi bilgilerini hem de arkadaşlarından öğrendiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşır. Etkinlik öğrenciler kendi yerlerine dönünceye kadar devam eder (*Algısal*).

Metnin hazırlık basamağına yönelik gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin araştırmacı öğretmenin görüşleri şu şekildedir;

*Öğrencilere aktif öğrenme tekniklerinden olan top taşıma etkinliğini yaptırarak metnin konusuna ilişkin ön bilgilerini yüzeye çıkarmaya çalıştım.” “Sabahları konuşmak istemeyen öğrencilerimi çembere dahil edemedim (Ö8) (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Metni tanıma ve tahmin etme: Metne yönelik görseller, metnin ilk ve son cümlesi gözden geçirilerek metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunulur (*Tahmin etme stratejisi*).

#### Anlama

Dinleme: Metin slayt şeklinde hazırlanıp her sayfaya içeriği hakkında görsel koyularak tahtaya yansıtılarak öğretmen tarafından okunur (*Görsel/İşitsel*).



Görsel 4.17. “Kahvaltının Önemi” metni sunumu

Araştırmacı etkinliğe ilişkin görüşünü gerekçesiyle araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

*Olması gereken düzeyin altında kalan yedi öğrencimin çoğu görsel öğrenme stiline sahip olduğu için metni, bol görsellerle desteleyerek hazırladığım slayttan okuduk (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Okuma: Bir kere öğrenciler tarafından sessiz ve paylaşımlı okuma yapılır.

Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma: “Kahvaltı, enerji, kalsiyum, protein, atıştırmalık lifli besin” kelimeleri bilgisayarda görsel arama motoruna yazılıp araştırılır. Çıkan görsellere bakılarak anlamı hakkında tahminde bulunulur. Ardından kelimelerin anlamlarına sözlükten bakılıp tahminler değerlendirilir (*Görsel/İşitsel*).

Metinde anlamı bilinmeyen kelimelere ilişkin gerçekleştirilen etkinliğe yönelik araştırmacının gözlem ve görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir;

*Doğru tahminde bulunan çok az öğrenci vardı. Sınıfın geneli sessiz kalmayı tercih etti. Bu etkinliği çok sevmadiler (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*


*Kelimeleri görsel öğelerle destekledim. Yeni öğrenilen kelimelerin pekişmesi için ev ödevi olarak, kelimelere evden örnek yazmalarını istedim. (Kalsiyum, protein, tahıl, lifli besin, atıştırmalık) (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Metni inceleme: Enerjik olan (kahvaltı yapan) ve enerjik olmayan (kahvaltı yapmayan) iki öğrencinin görselleri sınıfta paylaşılır. İki görsele yönelik etkinlik kağıdı dağıtılır (*Çıkarım yapma stratejisi*).


Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

Etkinlik Adı: İki Farklı Çocuk

Aşağıda iki adet çocuk görseli vardır. Altındaki soruları bu çocuklara göre yanıtlayınız.



Yuppi çok enerjili ve çok hareketli.



Oh ne kadar yorulmuş ve keşke öğle yemeği yiyeyim.

- Sizce yukarıdaki çocuklar ne söylemiş olabilir? Baloncuklara yazınız.
- İki çocuk arasındaki farklar nelerdir?  
 Piri tanesi enerjisi var bir tane di. de çok yorgunsa.
- Belirlediğin bu farkların nedenleri ne olabilir?  
 => Sağdaki ki pi. çok m. y. k. n. s. i. var.  
 => Soldaki. çok e. s. e. r. j. i. s. i. var.  
 => Sağdaki tane nin enerji j. i. s. i. y. k. e. h. a. r. u. n. u. n. e. n. e. r. j. i. s. i. var.
- Sağdaki ve soldaki çocuk gibi olduğunuz durumları yazınız.  
 Ben bu sabah saat altı bu sük-  
 tu uyandırm. çok uyku m.  
 var. tatil de çok enerji var.

Görsel 4.18. İki farklı çocuk etkinliği



Kahvaltıda yapmamış, enerjik olmayan bir öğrenci sandalyeye oturtulur. Önündeki masaya kahvaltıda yenmesi ve yenmemesi gereken yiyeceklerin resimleri karışık bir şekilde konur. Her yiyeceğin sağladığı faydaya göre puanları vardır. Diğer öğrenciler sandalyede oturan arkadaşlarına yemesi gereken yiyecekleri önerirler. Seçtikleri yiyeceklere göre bir puan alırlar. Sandalyede oturan öğrenci seçilen yiyeceğe göre enerjik ve yorgun rollerine bürünür. Böylece hem sandalyede oturan, hem de arkadaşına yiyecekleri seçen öğrencinin bilgisi sınanmış olur (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.19. Kahvaltıda yenmesi gereken yiyecekler etkinliği

Bu etkinliğe yönelik araştırmacının görüşleri şu şekildedir;

*Diğer etkinlik ise kahvaltıda bulunması gereken, sağlıklı besinleri ayırt etmek için görsel ve aktif stile yönelik uyguladığım bir etkinliktir. Öğrencilerin görseller arasından sağlıklı besinleri seçtikleri eğitsel bir oyundu. Tüm sınıfın katılımını sağladım (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

-Öğrencilere “Seyirci mi olmak istersin, sahnede mi?” sorusu yöneltilir. Seçim yapıldıktan sonra sahnede olan öğrencilerden kahvaltıda yapmanın önemini anlatan bir reklam hazırlamaları istenir (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.20. Kahvaltı yapmanın önemi-drama çalışması

Araştırmacı öğretmenin drama çalışmasına yönelik gözlem ve görüşleri aşağıda ifade edilmiştir;

*Bugün sahnede olmak isteyen öğrencilerimden, kahvaltının önemi konulu bilgilendirici bir reklam kurgulamalarını istedim. Aktif olmak istemeyen beş öğrencim ise sahnedeki arkadaşlarını onlara verdiğim değerlendirme formlarını doldurarak değerlendirdiler (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Ö14 tek kişi sahneye çıkmak istediğini söyledi ve jüriye yapan arkadaşlarından en fazla puanı Ö14 aldı. Ö14'ün sınıfta çok sevilmesi bu duruma neden olmuş olabilir (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Yapılan görüşmelerde Ö9 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Çünkü ben değerlendirmede bazen şey yaptığımda arkadaşların ne yaptığını da söylüyorum (Görüşme Formu: Ö10).*

*Şey olmuşuk, hani böyle puan verme, onu sevdim (Görüşme Formu: Ö9).*

Söz varlığını geliştirme: Öğrencilerden metinde geçen tekil ve çoğul isimlerden beşer tane bulup deftere yazmaları istenir. Bulunan kelimeler tahtaya yazılıp değerlendirilmesi yapılır.

*Metin Aracılığıyla Öğrenme*





Metin: Kahvaltının Önemi  
Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

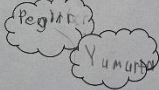
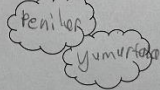
1. Kahvaltı yapmayan insanlar sabahları nasıl hissederler?  
+ Yarın... güçsüz... sabıksız.

2. Kahvaltının bize sağladığı faydalar nelerdir?  
- Bazen... da... bazen... çok.

3. İyi bir kahvaltıda bulunabilecek besinler nelerdir?  
+ Yumurta... peynir... salata... zeytin.  
+ Asit... tane.

4. Abur cubur yemeye ne zaman daha fazla iştahlı oluruz?  
- her... zaman... çok... oluruz.


5. Sağlıklı atıştırmalıklar nelerdir? Sizce bunlara başka neler eklenebilir?  
- Zeytin... peynir... tane.

6. Metinde geçen tekil ve çoğul isimlerden ikişer tane yazınız.  
Tekil: +  Çoğul: + 

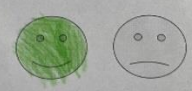
Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

7. Aşağıdaki bulmacada geçen besinleri bulunuz.

- > Protein ise maviye(2),
- > kalsiyum ise yeşile(2),
- > lifli besin ise turuncuya(3),
- > tahıl ise sarıya boyayınız(3).



Bu metni çok iyi anladım.



Görsel 4.22. “Kahvaltının Önemi” okuduğunu anlama testi

Yapılan görüşmelerde Ö13 okuduğunu anlama testlerine ilişkin şu tutumunu ifade etmiştir;

*Böyle metin vardı. Onu seviyor musun? Onu sevdim (Görüşme Formu: Ö13).*

Tablo 4.10. Eylem Planı 3: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 4  | -  | 8  | 8  | 7  | 10 | 4  | 4  | 6  | 7   | 10  | 6   | 7   | 6   | 6   |

Eylem Planı 3’e ait okuduğunu anlama testinin sonuçlarına göre en yüksek puanı tam puan olarak Ö6 ve Ö11 almıştır. Ö2 okuduğunu anlama testinin yapıldığı gün okula gelmezken, sınıfta kötü puan alan öğrenci bulunmamaktadır (0-3,3 puan aralığı). Genel anlamda bu haftaki başarının arttığı görülmektedir. Dersin son aşaması için öğretmen kendisi ve öğrencilerinin zorlandığı kısımları şu şekilde ifade etmiştir;

*Okuduğunu anlama sorularında Ö9, Ö5 ve Ö8 en sona kalan ve en zorlanan öğrencilerimdi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

*Okuduğunu anlama sorularını zamanında yanıtlanmayan öğrencilerimde zorlandım. Bunun nedeni yazı yazamamak ya da yazmayı sevmemek ya da sorunun yanıtını bilmemek olabilir (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Tablo 4.11. Ö4'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)

| Ölçütler  | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen<br>gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|---|---|------------------------------------|---|
| Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. |   |                                    | ✓   |
| Görsellerle ilgili soruları cevaplar.   |   | ✓                                  |   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.   |   | ✓                                  |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.                  |   |                                    | ✓   |
| Okuduğunu anlamlandırır ve görsellerden yararlanır.   | ✓                                       |                                    |   |

Tablo 4.12. Eylem Planı 3: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2    | Ö3    | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|-------|-------|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 8  | 5(-2) | 9(-1) | 9  | 8  | 10 | 7  | 7  | 9  | 9   | 13  | 11  | 9   | 9   | 9   |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 13 puanla Ö11, en düşük puanı 7 puan ile Ö7 ve Ö8 almıştır. Okuduğunu anlama testinin sonuçlarına bakıldığında en yüksek puanı yine Ö11'in alması ölçme araçları tutarlıdır denilebilir. Ö2 5 puan almasına rağmen iki etkinlikte değerlendirilemediği için en düşük puanı almadığı söylenebilir.

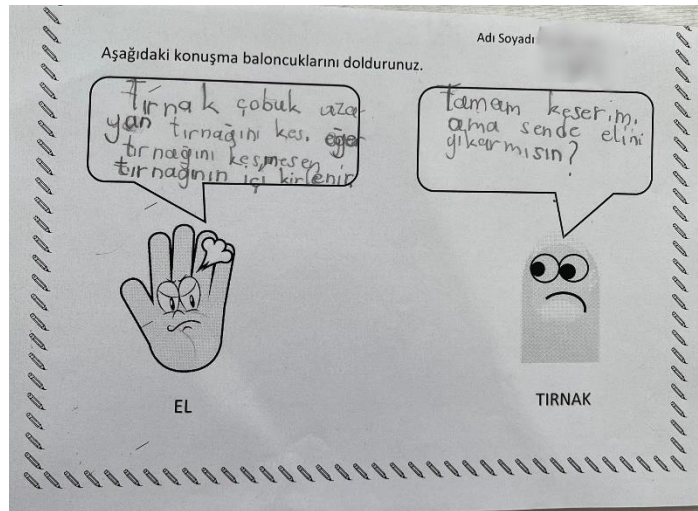
“Eylem Planı 3”ün değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 4” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Bu planda öğrencilere sadece öğretmenin belirlediği etkinlikler değil, kendi istedikleri etkinliği tercih etme özgürlüğü tanındı. Bir diğer değişiklik olarak etkinlikler planlanırken öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlama düzeyleri göz önünde bulunduruldu. Son olarak okuduğunu anlama soruları yanıtlanırken okuduğunu anlaması zayıf olan öğrenciler için soruların sırayla verilmesi kararı verildi.

### Eylem Planı 4

Metin: El ve Tırnaklar

Hazırlık

Ön bilgileri harekete geçirme: El ve tırnakların konuşurduğu etkinlik kâğıdı dağıtılır. Bu etkinlikte öğrencilerden el ve tırnak arasında nasıl bir diyalog geçebileceği tahmin edilmesi istenir (*Sezgisel*)- (*Tahmin etme stratejisi*).



Görsel 4.23. El ve tırnak diyalogu etkinliği

Araştırmacı metnin hazırlık aşamasına yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Herkes e etkinlik kağıtlarını dağıttım. El ve tırnak arasında geçecek olan bir diyalogu oluşturmalarını istedim. Görsellerdeki el ve tırnağın mimiklerine göre bir diyalog oluşturdular. Bu da onları metne hazırladı (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Ö8 ne yapılacağını anlamadı. Ö5 ise aklına bir şey gelmediğini söyleyip etkinliği boş bıraktı (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

*Anlama*

**Dinleme:** Şiir öğretmen tarafından bir kere okunur. Öğrencilerin yazdıkları diyaloglarla karşılaştırma yapılır.

**Okuma:** Sınıf dört gruba ayrılarak her gruba bir kıta dağıtılır. Gruplar hazır olduğunda şiir tüm sınıfla okunur. (söz korusu)



Görsel 4.24. Söz korusu etkinliği

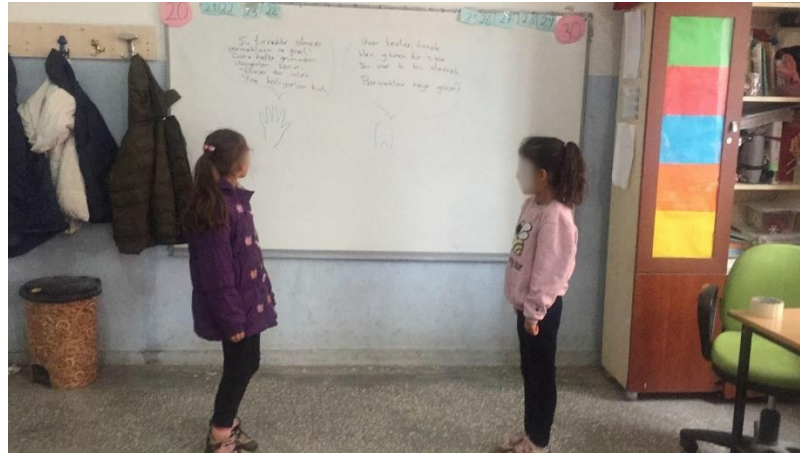
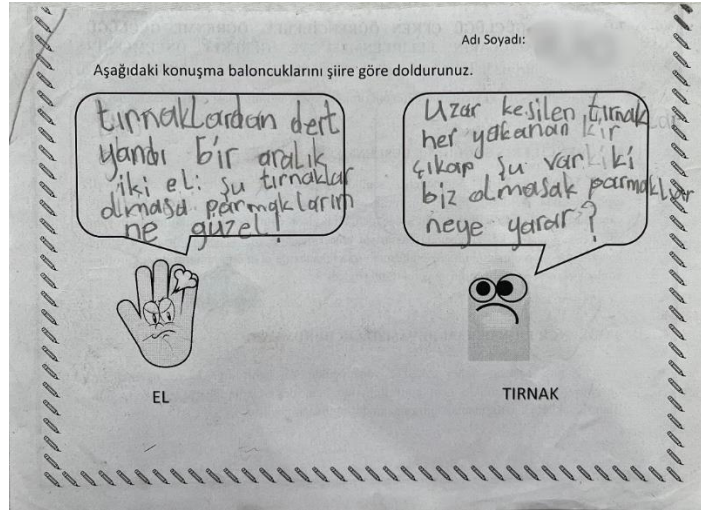
Araştırmacı bu etkinliğe ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

*Öğrencileri dört gruba ayırdım. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencileri iki grupta topladım. Ö8 dışında hepsinin öğrenme sitili ardışık olduğu için şiirin kıtalarını önlerine sırasıyla koydum ve okumalarını sağladım (Araştırmacı Günlüğu: Öğretmen).*

*Okuduğunu anlamaları zayıf olan öğrencilerden oluşturduğum iki grupta, kıtaları birlikte okumak oldukça güçtü. Ö5 yeterince akıcı okumadığı için gruba katılamadı. Ö8 ve Ö2 gruptan bağımsız kendi hızlarına göre okudular. Buna rağmen iki grubun önüne şiirin kıtalarını tek tek koymam onların işini daha kolaylaştırdı (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma: Öğrencilerden şiirde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenir. Kitaptan 3. Etkinlik yapılır. Anlamı bilinmeyenler deftere yazılır.

Metni inceleme: şiir diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni haline getirilir. İkişer kişilik gruplar oluşturularak vermeleri gereken duyguyla birlikte tahtada canlandırılır (*Aktif*).



Görsel 4.25. Okuma tiyatrosu etkinliği

Bu etkinliğe ilişkin öğrencilerin zorlanmadığı kısım araştırmacı tarafından ders gözlem formunda şu şekilde ifade edilmiştir;

*Okuma tiyatrosu etkinliğinde şiiri diyaloglara dönüştürmede sınıfın çoğu zorlandı. Bugün çok keyifli geçmedi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Öğrencilerle yapılan görüşmede “En çok hangi etkinliği sevdim?” sorusuna Ö12 şu şekilde yanıt vermiştir;

*En çok el ve tırnakta karşılıklı konuştuk ya onu sevdim (Görüşme Formu: Ö12).*

Söz varlığını geliştirme: Kitaptan 4. Etkinlik yapılır. Cümleler tamamlanıp uygun noktalama işareti konur. Kitaptan 5. Etkinlik yapılır. Öğretmen şiiri okur, eksik kelimeler öğrenciler tarafından tamamlanır.



**4. ETKİNLİK**

Noktalı yerleri, anlamlı olacak şekilde tamamlayınız. Cümlelerin sonuna uygun noktalama işareti koymayı unutmayınız.

—Aa, bunu hiç **görmedim.** ! !

— Sağlıklı olmak için beden temizliğine **yaparırım.**

— Beslenme, spor, temizlik ve uyku sağlığımızı **gerektirir.**

— Beden Eğitimi ve Spor dersinde **sağlıklı olma** **sağlıklıdır.**

+ Sağlıklı beslenmek için neler **yemeliyiz?**

+ Tırnaklarınız uzayınca kim **keser?**

+ Elleri yıkamak için **sağlıklı?**

+ Sağlıklı yaşamak için dengeli **olmalıyız.**

**5. ETKİNLİK**

Şiirdeki eksik kelimeleri, öğretmenin okurken tamamlayınız. Yazdıklarınızı gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapınız.

**EL VE TIRNAKLAR**

Tırnaklardan **dert** yandı,  
**bir** aralık iki el:  
 Şu tırnaklar olmasa,  
 Parmaklarım ne **güzel!**

Daha **hafta** geçmeden,  
 Uzunlar sipsivri,  
 Yıkansa da **içilen!**  
 Yine **kalıyor!**

Bu **sözleri** duyunca  
 Tırnaklar **pek** üzüldü.  
 Ellerin bu fikrine,  
 Şöyle **diyer** güldü:

**uzar** kesilen tırnak,  
 Her yıkanan **kir** çıkar.  
 Şu var ki, **biz** olmasak,  
 Parmaklar **peyc** yarar?

İsmail Hakkı TALAS

Görsel 4.26. Söz varlığını geliştirme çalışmaları

### Metin Aracılığıyla Öğrenme

Günlük hayatla ilişkilendirme: Bahçede çamurla oynanır. Eller yıkansa dahi tırnakların içinde çamur kaldığı görülür. Özellikle uzun tırnaklı öğrencilerin tırnaklarında daha fazla çamur kalmasına dikkat çekilir (*Aktif*)-(Bağ kurma stratejisi).

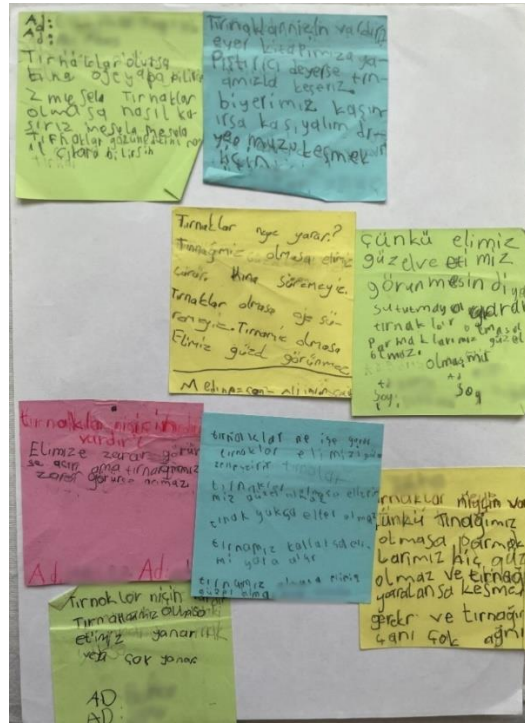


Görsel 4.27. Çamurla oynama etkinliği

Araştırmacı günlük hayatla ilişkilendirmek için gerçekleştirilen etkinliğe yönelik görüşlerini araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

*Öğrencileri bahçeye çıkardım ve biraz çamurla oynadık. Ellerimi yıkadıktan sonra tırnaklarımızı inceledik ve ne kadar yıkasak da içinde çamurun kaldığını gözlemledik. Öğrenciler böylelikle metin ve günlük hayat arasında ilişki kurdu (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

**Kendini İfade Etme:** Sınıfa “Tırnaklar niçin vardır?” sorusu yöneltilir. İsteyen grupla isteyen yalnız başına bu soruyu yazılı olarak yanıtlar (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.28. “Tırnaklar niçin vardır?” etkinliği

Araştırmacı etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerin tercihlerine ilişkin gözlemlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

*Soruyu Ö3 ve Ö14 yalnız yanıtlamayı seçerken, sınıfın geri kalanı grupla çalışmayı tercih etti (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin belirttiği birkaç görüş şu şekildedir;

*Arkadaşlarımla yaparken sevdim, çünkü benim bilemediklerimi arkadaşlarım biliyor, benim bildiklerimi arkadaşlarım bilmiyor (Görüşme Formu: Ö9).*

*Grup olmayı tercih ederim (Görüşme Formu: Ö2).*

*Arkadaşlarımla yaptığımda daha çok seviyorum (Görüşme Formu: Ö10)*

**Ölçme ve Değerlendirme:** Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda

okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır.

Metin: El ve Tırnaklar  
Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Eller tırnaklardan niçin hoşlanmıyor?  
- Çünkü el... tırnağı... temizler vs. mit yapar...  
- Mış gibi...

2. Eller tırnaklar olmadan parmaklarının nasıl olduğunu düşünüyor?  
- Parmakları... kırı... olduğunu...

3. Tırnakların uzama süresi şiirde ne kadar olarak belirtilmiştir?  
+ Gülü... hafta... geyekten... uzuyorlar...

5. Tırnaklar ellerin düşüncelerine nasıl cevap vermiştir?  
+ uzar... kesil... tırnak... her... y... bandı... bir... her...  
... parmakları... bir... elmas... parmakları... neye  
... yarar...

6. Metinde geçen tekil ve çoğul isimlerden ikişer tane yazınız.  
Tekil: - üzüldü  
Çoğul: + tırnaklar  
- kalıyor  
- uzuyorlar

ben her... Bu metni çok iyi anladım.  
colind vakti

Metin: El ve Tırnaklar  
Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Eller tırnaklardan niçin hoşlanmıyor?  
- Kesiyor... uzuyor... uzuyor diye...

2. Eller tırnaklar olmadan parmaklarının nasıl olduğunu düşünüyor?  
+ Çok... güzel... oluyor...

3. Tırnakların uzama süresi şiirde ne kadar olarak belirtilmiştir?  
+ Hafta... geyekten... uzuyor... Sı...  
... hafta... geyekten... uzuyor... Sı...  
... hafta... geyekten... uzuyor... Sı...

5. Tırnaklar ellerin düşüncelerine nasıl cevap vermiştir?  
- Hayır... tırnaklar... her...  
... tırnaklar... her...  
... tırnaklar... her...

6. Metinde geçen tekil ve çoğul isimlerden ikişer tane yazınız.  
Tekil: + el  
Çoğul: eller  
- tırnak  
- tırnaklar

Bu metni çok iyi anladım.

Görsel 4.29. “El ve Tırnaklar” okuduğunu anlama testi

Araştırmacı ölçme ve değerlendirme basamağına yönelik olarak geliştirilen etkinliğe ilişkin olumlu görüşlerini ders gözlem formunda şu şekilde ifade etmiştir;

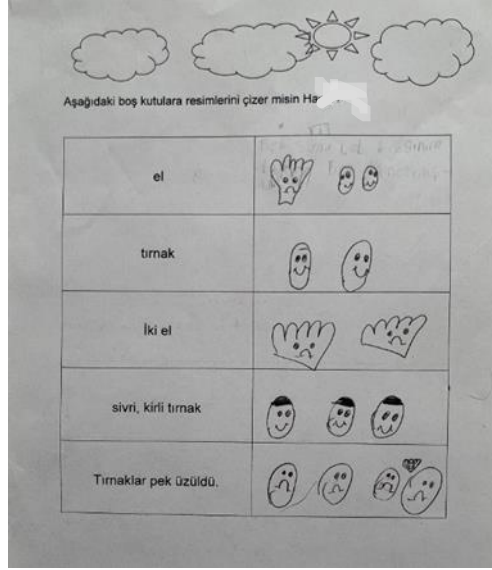
*Okuduğunu anlama sorularını sekiz öğrencinin önüne tek tek koymam odaklanmalarını kolaylaştırırken, cevaplama sürelerini de kısalttı (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Yapılan görüşmelerde “En çok hangi etkinlik türünü sevdiniz?” sorusuna Ö13 şu şekilde yanıt vermiştir;

*Kağıtlar vardı, bir tane metin vardı. Metni okuyarak o kağıtları teker teker arkadaşlarıma veriyordunuz (Görüşme Formu: Ö13).*

Önceki haftalarda okuduğunu anlama testinden düşük puanlar alan Ö8 için Görsel 4.29’daki etkinlik geliştirilmiştir. Öğrenciden yazılanları tanımlayan resimler çizmesi istenmiştir.





Görsel 4.30. Ö8 için geliştirilen etkinlik

Tablo 4.13. Eylem Planı 4: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 1  | 4  | 8  | 1  | 6  | 5  | 6  | 1  | 4  | 4   | 6   | 8   | 3   | 8   | 4   |

Dördüncü haftaya yönelik yapılan okuduğunu anlama testinin sonuçları incelendiğinde en yüksek puanı 8 puanla Ö3, Ö12 ve Ö14 alırken en düşük puanı Ö1, Ö4 ve Ö8 almıştır. Bu hafta alınan puanlar bir önceki haftaya göre genel olarak düşmüştür.

Tablo 4.14. Ö7'ye Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)

| Ölçütler   | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|--|---|---------------------------------|---|
| Görsellerle ilgili soruları cevaplar.  |   |                                 | ✓   |
| Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.   | ✓                                       |                                 |   |
| Okuduklarını zihninde canlandırır.   |   | ✓                               |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. |   | ✓                               |   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.                                    |   | ✓                               |   |

Tablo 4.15. *Eylem Planı 4: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3     | Ö4    | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9    | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14    | Ö15 |
|------------|----|----|--------|-------|----|----|----|----|-------|-----|-----|-----|-----|--------|-----|
| Puan       | 10 | 11 | 10(-1) | 5(-2) | 7  | 10 | 10 | 8  | 4(-2) | 9   | 12  | 13  | 8   | 10(-1) | 11  |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 13 puanla Ö12 almıştır. Okuduğunu anlama testinin sonuçlarına bakıldığında Ö12'nin yine en yüksek puanı alan öğrencilerin arasında olduğu görülmektedir. İki tabloya da bakıldığında öğrencilerin süreçte daha başarılı oldukları, fakat okuduğunu anlama testinde aynı düzeyde başarı gösteremedikleri söylenebilir.

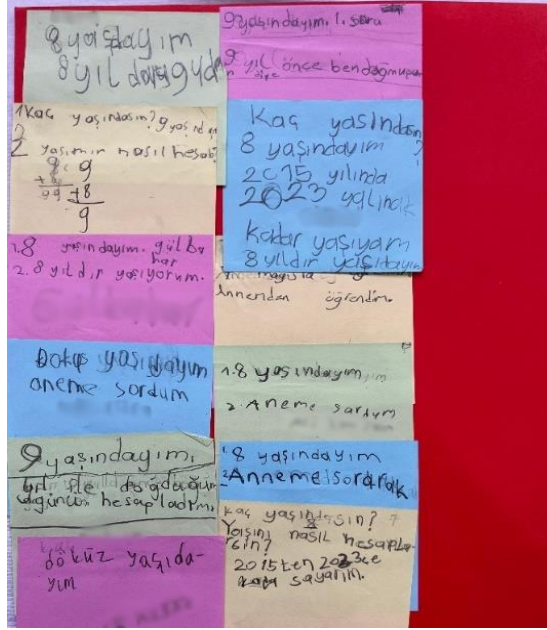
“Eylem Planı 4”ün değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 5” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Bu planda okuduğunu anlama testlerinden ve rubriklerden düşük puanlar alan öğrenci için (Ö8) daha bireyselleştirilmiş etkinlikler tasarlanmaya başlandı.

#### *Eylem Planı 5*

*Metin:* Ben Ne Zaman Doğdum?

#### *Hazırlık*

Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrencilere “Kaç yaşındasın?”, “Yaşımızı nasıl hesaplarız?” soruları sorularak bireysel şekilde yanıtlamaları istenir (*Sezgisel*). İkinci etkinlik olarak; öğrenciler yüz yüze bakacak şekilde iç içe iki çember oluşturur. Karşılıklı duran öğrencilerden bir doğum günü anılarını anlatmaları istenir. Bir dakikalık süre tutulur ve öğretmenin işaretiyle dış çemberdeki öğrenciler bir adım sola kayar. Farklı iki öğrenci tekrar aynı konuda konuşmaya başlar. Etkinlik öğrenciler kendi yerlerine dönünceye kadar devam eder (*Algısal*).



Görsel 4.31. “Kaç yaşındasın?” etkinliği

Ön bilgileri harekete geçirmek için gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin araştırmacı öğretmenin günlüğüne yazdığı bulgular şu şekildedir;

*Öğrenciler iç içe iki çember oluşturarak birbirlerine doğum günü anılarını anlattılar. Herkes konuşurken Ö8'in sesi çok duyulmadığı için kimse söylediklerini anlamadı (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Çalışmanın sonlarına doğru yapılan bir görüşmede bu etkinliğe ilişkin Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

*Böyle çember olduk, dıştan kayıyorduk... Öyle bir şeyler diyorduk, bir de en çok da böyle etkinlikler çok yapıyorduk. Çok güzel dersler işliyorduk, güzel şeyler yapıyorduk (Görüşme Formu: Ö7)*

#### Anlama

Dinleme: Tahtaya yazılan dört kelimeye (dantel parçası, 1 metre 60 santim, ilkbahar, 26 Nisan 2010) dikkat edilerek metin dinlenir (*İşitsel*).

Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma: Metin bir kere de anlamı bilinmeyen kelimelere dikkat edilerek dinlenir. Tespit edilen kelimeler açıklanır.

Metni inceleme: Metin diyaloglara dönüştürülerek tekrar yazılır. Sınıf iki gruba ayrılarak canlandırma yapılır (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.32. Canlandırma etkinliği

Bu çalışmaya ilişkin araştırmacı öğretmenin olumlu, olumsuz görüş ve önerileri şu şekildedir;

*Diyalogları metinden ayıklarken öğrencilere bol bol örnek verdim. İlk diyalogları tahtada ben yazdım. Canlandırmaları video kayda aldım. Canlandırmalar bittikten sonra önce diğer grubun eleştirilerini dinledik. Daha sonra ben gerekli dönümleri verdim (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*



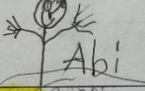



*Öğrenciler metni diyaloglara dönüştürmede başta çok zorlandılar. Buna rağmen canlandırmalar için yapılan hazırlıkları daha kapsamlı ve özenli tutmamız sunumları büyük oranda iyi anlamda etkiledi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Yapılan bir görüşmede bu etkinliğe ilişkin Ö15'in görüşleri şu şekildedir;

*Dramada arkadaşlarımıza bir şeyler söylüyoruz, o da bize söylüyor. Ben onun şeylerini biliyorum, o da benim şeylerimi biliyor. Sonra başka arkadaşlarım biliyor. Ben Ne Zaman Doğdum'u sevdim (Görüşme Formu: Ö15).*

Memo'nun sırayla soru sorduğu kişilerin görselleştirileceği ve aldığı cevapların yazılacağı etkinlik kâğıdı dağıtılır (*Sıralı*)-(Görselleştirme stratejisi). Bu etkinliği; isteyen grupla, isteyen bireysel şekilde yapabilir (*Aktif/Yansıtıcı*).








"Ben Ne Zaman Doğdum?" metnine göre aşağıdaki tabloyu dolduralım.

| Memo'nun sırayla sorduğu kişilerin resmi  | Kişilerin verdiği cevaplar  | Memo'nun tepkisi |
|---|---|------------------|
|            | Bir kas doğdu...<br>Anne...<br>Mama...<br>Çok merak ettim.<br>Büyüdü mü?  | mutlu            |
|  | Ben bu dağda...<br>Or qesim de doğdum                                     | şaşkın           |
|            | Ben bu zeytin...<br>Çok güzel...<br>Sarı...<br>Bütün...<br>66...<br>66... | şaşkın           |
|            | 11...<br>11...  | mutlu            |
|            | 11...<br>11...<br>11...<br>11...  | mutlu            |
|            | 26.Nisan  | kırgın           |

Görsel 4.33. "Memo ne zaman doğdu?" etkinliği

Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

"Ben Ne Zaman Doğdum?" metnindeki kişilerin resimlerini çiziniz.

| Metindeki kişiler | Resimleri  |
|-------------------|--|
| Memo              | Memo        |
| Tombik            | Tombik      |
| Anne              | Anne        |
| Baba Anne         | Baba Anne   |
| Güneş             | Güneş       |
| Elma ağacı        | Elma ağacı  |
| Abi               | Abi         |

Görsel 4.34. Ö8 için geliştirilen etkinlik

Araştırmacı metni inceleme basamağına yönelik gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin olumlu görüşlerini ve Ö8 için bireysel gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

...Böylece öğrenciler metindeki karakterler ve rolleri üzerinde daha derin düşündüler, metnin detaylarını daha iyi hatırladılar (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).

*Ö8'e sadece metindeki karakterlerin görselleştirileceği etkinlik kağıdını verdim. Etkinliği kişilere özel ayrıntılara girmeden tamamladı. Örneğin Tombiş'i normal bir çöp adam olarak resmetti (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Söz varlığını geliştirme: Kitaptan büyük harfin kullanımına ilişkin 4. ve 5. etkinlik yapılır.

Söz varlığını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin araştırmacın görüşleri şu şekildedir;

*Yönergeyi okuduktan sonra herkes doğum tarihini büyük harflerin yazımına dikkat ederek yazdı. Ardından kimlik formu dolduruldu. Bunu yaparken yine özel isimlerin baş harflerinin büyük yazılmasına dikkat edildi (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

### *Metin Aracılığıyla Öğrenme*

Günlük hayatla ilişkilendirme: Öğrencilere bir gün önceden ödev verilir. Ev hanesine tek tek “Ben ne zaman doğdum?” sorusunu sorar ve cevapları not eder. Ertesi gün sınıfta sunumu yapılır (*Aktif*).

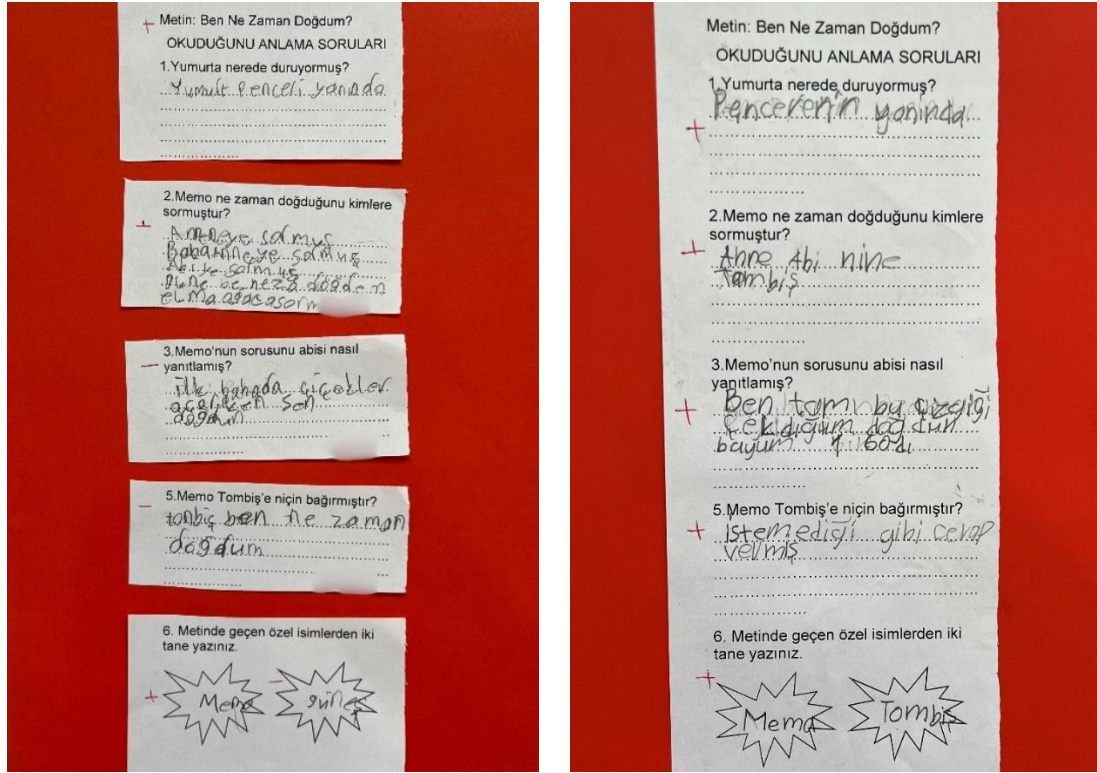
### *Kendini İfade Etme*

Öğrenciler ailelerinin verdikleri yanıtları sınıfta konuşma, yazma ya da görsel sunu şeklinde sunar (*Görsel/İşitsel*).

Araştırmacı, kendini ifade etme basamağı için öğrencilere verdiği ödevlere ilişkin görüşlerini ders gözlem formunda şu şekilde ifade etmiştir;

*Ödevi sınıftan sadece beş kişi yaptı. Ö6 ve Ö11 ödevi doğru yaparken, Ö13 ve Ö7 çok kısa, Ö14 ise yanlış yapmıştı... Ö6 ve Ö11 sunumlarını sözlü şekilde sunmayı tercih ettiler (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

*Ölçme ve Değerlendirme:* Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır.



Görsel 4.35. “Ben Ne Zaman Doğdum?” okuduğunu anlama testi

Yapılan görüşmelerde “En çok hangi etkinlik türünü sevdin?” sorusuna Ö3 ve Ö6 şu yanıtları vermiştir.

*Hikaye yazmayı, sonra sınav yapmayı sevdim* (Görüşme Formu: Ö6).

*Okuduğunu anlama sınavlarını sevdim* (Görüşme Formu: Ö3)

Tablo 4.16. Eylem Planı 5: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan    | 6  | 1  | 9  | -  | 6  | 9  | 8  | 4  | 4  | 3   | 10  | 8   | 9   | 10  | 5   |

Eylem Planı 5’e yönelik yapılan etkinliklerin sonucunda okuduğunu anlama testinden bu hafta en yüksek puanı Ö11 ve Ö14 alırken en düşük puanı Ö2 almıştır. Ö4 ise testin uygulandığı gün okula gelmemiştir. Öğrencilerin başarısı bir önceki haftaya göre genel olarak artmıştır ve 12 öğrenci iyi ve orta düzeyde puanlar almıştır.

Tablo 4.17. *Ö1'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)*

| Ölçütler   | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|--|---|---------------------------------|---|
| Okuma öncesi metinle ilgili soruları cevaplandırır.                          |   |                                 | ✓   |
| Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.                    |   | ✓                               |   |
| Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.                           | ✓                                       |                                 |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. |   |                                 | ✓   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.                                    |   | ✓                               |   |

Tablo 4.18. *Eylem Planı 5: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2    | Ö3 | Ö4    | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10   | Ö11 | Ö12   | Ö13 | Ö14    | Ö15 |
|------------|----|-------|----|-------|----|----|----|----|----|-------|-----|-------|-----|--------|-----|
| Puan       | 9  | 1(-4) | 10 | 0(-5) | 8  | 15 | 13 | 8  | 8  | 3(-2) | 15  | 4(-3) | 13  | 10(-1) | 7   |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 15 puanla Ö11 almıştır. Ö4 hiçbir etkinliğe katılmadığı için 0 puan almıştır. Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama testinin sonuçlarıyla tutarlı çıktığı söylenebilir.

“Eylem Planı 5”in değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 6” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Bu hafta alınan kararlara göre Eylem Planı 6’da öğrenciler hem okuduğunu anlama düzeylerine hem de öğrenme stillerine göre gruplara ayrılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı öğretmen, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan gruplarla özel olarak çalışmaya başlamıştır.

#### *Eylem Planı 6*

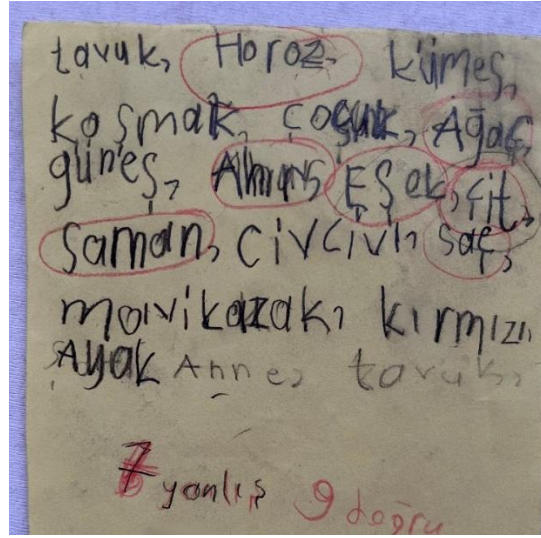
*Metin:* Gülibik

*Hazırlık*

Anahtar kelimelerle çalışma: Öğrenciler öğrenme stillerine ve okuduğunu anlama düzeylerine göre gruplara ayrılır. Metne yönelik görseller gruplara dağıtılır. Görsellerden



yola çıkılarak metne yönelik anahtar kelimeler belirlenmeye çalışılır (*Algısal*)- (*Tahmin etme stratejisi*).



Görsel 4.36. Anahtar kelimeler etkinliği

Araştırmacının hazırlık aşamasında gerçekleştirdiği etkinliğe yönelik günlüğünde yazdığı bulgular şu şekildedir;

*Görsellere bakarak metinde geçebilecek kelimeleri bulmalarını istedim. Her grup kendilerine verdiğim kağıtlara bu kelimeleri yazdı. Sonra metni tekrar okuyarak kaç kelimenin geçtiğini buldular (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Yapılan görüşmelerde Bu etkinliğe ilişkin Ö1 ve Ö5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Resimlere bakıp yazmayı sevdim (Görüşme Formu: Ö1).*

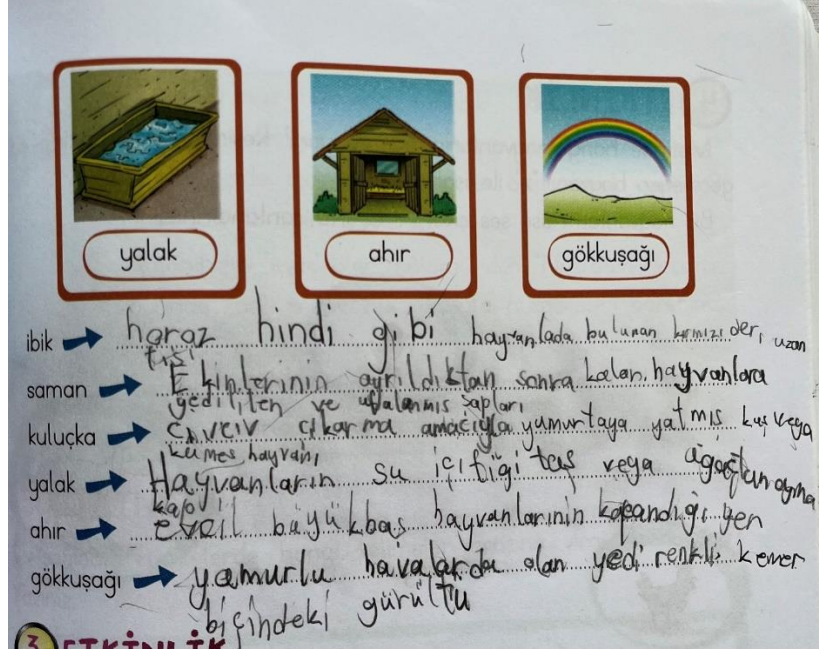
*Gülibik metni, hani resimlerle bakıyorduk, yazıyorduk o işte (Görüşme Formu: Ö5).*

### Anlama

**Dinleme:** Metin öğretmen tarafından bir kere sesli bir şekilde okunur. Metnin ortasında “Sizce devamında ne olmuş olabilir?” sorusu sorularak sınıftan görüşler alınır (*Bütünsel*) (*Tahmin etme stratejisi*).

**Okuma:** Her grup kendi içinde sesli okuma yapar.

**Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma:** Öğrencilerden metnin içinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenir. Tespit edilen kelimeler sözlükten araştırılıp deftere yazılır.



Görsel 4.37. Anlamı bilinmeyen kelimeler etkinliği

Metni inceleme: Okuduğunu anlamaları iyi olmayan öğrencilere metne yönelik görseller tekrar dağıtılır. Görselleri oluş sırasına göre sıralamaları istenir. Ardından her bir görsel için sırayla metnin hangi aşamasında geçtiği tespit edilir (*Sıralı*).





Görsel 4.38. Görselleri oluş sırasına göre sıralama etkinliği


Adı Soyadı: \_\_\_\_\_


Etkinlik: Nerede Geçiyor?


Metinde bulunan görselleri inceleyiniz. Sırasıyla bu görsellerin metnin hangi bölümünden bahsettiğini yazınız.

1. Resim:  Renk kakuşu gibi bir  
görsel

2. Resim:  Ama allahı bu ne  
kinalı cıvıv leri almış

3. Resim:  Kıvıv cıvıv leri almış

4. Resim:  Ahır da yaha! ses geliyor  
kinalı yene ses geliyor  
eşele karaya ediyor

5. Resim:  Öne yumurtada cıvıv  
cıvıv

Görsel 4.39. “Nerede geçiyor?” etkinliği

Araştırmanın metni inceleme basamağına yönelik geliştirdiği etkinliğe ilişkin görüşleri şu şekildedir;

*Bir önceki düzey gruplarıyla çalışmaya devam edildi. İki gruba metnin görsellerini tekrar verdim. Öğrenciler etkinlik kağıdına sırasıyla bu görsellerin metnin hangi aşamasında geçtiğini yazdılar (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Metnin konusunu bulma çalışması yapılır.

Hikaye haritası etkinliği yapılır.

ADI: \_\_\_\_\_ SOYADI: \_\_\_\_\_ NUMARA: \_\_\_\_\_

**GÜLIBİK**

Hikâyenin Adı: Gülibik +

Hikâyenin Yazarı: Cetin Öner +

Yer (Olaylar Nerede Geçiyor?): Ağırda +

Yeni Başlık: Renkli Horoz +

Zaman (Olaylar Ne zaman Geçiyor?): Öğlen -

Kahramanlar: Öğle Gülibik  
Kınalı  
Sarıme Gözün +

Hikâyede Bana En İlginc Gelen Bölüm: Öğle Ağırda gitti ve kınalı yedi  
stünyen cıvıv çıkarmış +

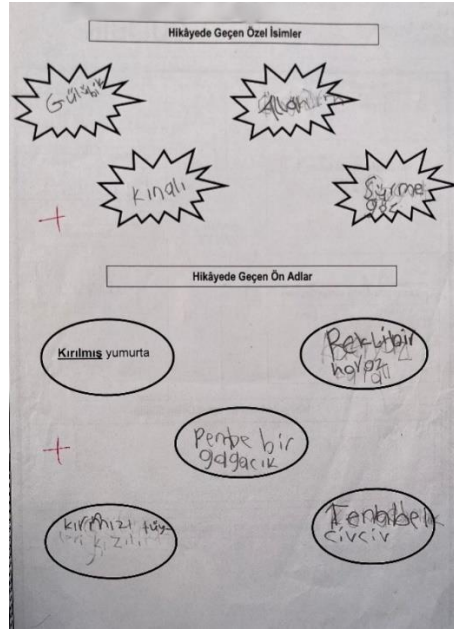
Hikâyenin Konusu (Ne anlatılıyor?): Öğle Gülibik'in doğumunu anlatıyor +  
ve kınalı aynı saatte

Görsel 4.40. Hikâye haritası etkinliği

Araştırmacı öğretmenin etkinliğe yönelik görüşleri ve önerileri ders gözlem formunda şu şekilde ifade edilmiştir;

*Rehberlik ettiğim iki grup, etkinliği bireysel olarak gerçekleştiren öğrencilere göre daha doğru yanıtlar verdiler. Bireysel çalışan öğrenciler için daha açıklayıcı yönergeler sunulabilir (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Söz varlığını geliştirme: Metinde geçen özel isimler ve ön adlar bulunur.



Görsel 4.41. Özel isimler ve ön adlar etkinliği

#### *Metin Aracılığıyla Öğrenme*

Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme: “Ben Ne Zaman Doğdum?” metni ile bağ kurulur (*Bütünsel*)-(Bağ kurma stratejisi).

*Kendini İfade Etme*: Metnin görselleri gruplara paylaşılır. Her grup kendine gelen görseldeki olayı içinde ön adların geçtiği cümleler kurarak sahnede canlandırır (*Aktif*).

*Ölçme ve Değerlendirme*: Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır (*Sıralı/Bütünsel*).

Araştırmacının kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme basamaklarına ilişkin araştırmacı günlüğünde belirttiği görüşleri şu şekildedir;

*Tahtadaki grubu önce arkadaşları daha sonra ben değerlendirdim. Ardından okuduğunu anlama sorularını sınıfa dağıttım. Ö5 için soruları önüne tek tek koydum (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Adı Soyadı: (35)  
Metin: Gülibik  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Saman nedir?  
- budur.

2. Gülibik nasıl bir horozmuş?  
+ Henüz bir horozmuş.

3. Kınalı çocuğu niçin yumurtalardan uzaklaştırıyor olabilir?  
- çünkü timbel olmasın  
- ta kınalı yandı.

4. Metinde susadığı için bağırın hayvan kimdir? Lütfen adını yazınız.  
+ Susan gazı.

5. Çocuk, ertesi gün gördüğü civcivleri neye benzetiyor?  
- kınalıya benzetmiş.

6. Özel isim: + On ad:  
+ Gülibik kınalı gök kuşu  
- kınalı kınalı civciv

Görsel 4.42. "Gülibik" okuduğunu anlama testi

Tablo 4.19. Eylem Planı 6: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| No      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |     |
| Puan    | 5  | 2  | 6  | -  | 3  | 7  | 5  | -  | 8  | 2   | 6   | 6   | -   | 4   | 6   |

Altıncı haftanın sonunda yapılan okuduğunu anlama testinin sonuçlarına göre en yüksek puanı 8 puanla Ö9 almıştır. En düşük puanı 2 puan olarak Ö2 ve Ö10 almıştır.

Tablo 4.20. Ö9'a Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)

| Ölçütler  | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|---|---|---------------------------------|---|
| Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.   |   | ✓                               |   |
| Görsellerle ilgili soruları cevaplar.                     |   | ✓                               |   |
| Okuduğu metindeki hikaye unsurlarını belirler.            | ✓                                       |                                 |   |
| Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. |   |                                 | ✓   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.                 | ✓                                       |                                 |   |



Tablo 4.21. *Eylem Planı 6: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3     | Ö4    | Ö5 | Ö6    | Ö7    | Ö8    | Ö9 | Ö10   | Ö11   | Ö12   | Ö13   | Ö14   | Ö15 |
|------------|----|----|--------|-------|----|-------|-------|-------|----|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| Puan       | 10 | 10 | 10(-1) | 9(-1) | 9  | 6(-1) | 8(-1) | 1(-4) | 11 | 8(-1) | 8(-2) | 9(-1) | 0(-5) | 2(-4) | 11  |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 11 puanla Ö9 ve Ö15 almıştır. Ö9 ve Ö15'in yüksek puanlar almasının nedeni olarak araştırmacı öğretmenin okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerle özel çalışması olabilir. Buna ek olarak Ö9'un en yüksek puanı alması süreçteki başarısını desteklemektedir. Ö2 ve Ö10 ise süreçte orta düzeyde puanlar almasına karşın okuduğunu anlama testinden en düşük puanı almışlardır. Bunun nedeni olarak testteki soruların anlaşılabilmesi, testin yapıldığı gün öğrencinin fiziksel veya duyuşsal halinin kötü oluşu olabilir.

“Eylem Planı 6”nın değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 7” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Yeni planda değişiklik olarak okuduğunu anlama düzeyleri düşük olan iki öğrencinin yanına daha başarılı bir öğrenci mentor olarak eklenerek akran öğrenmenin sağlanması için üç kişilik gruplar oluşturuldu.

### *Eylem Planı 7*

*Metin:* Mevsimler

*Hazırlık*

Ön bilgileri harekete geçirme: Dörder kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Dört mevsimi kapsayan boyama sayfası gruplara dağıtılır (*Görselleştirme stratejisi*). Mevsimlere yönelik özellikler tespit edilerek ilgili yerlere yazılır (*Algısal/Sezgisel ve Görsel/İşitsel*).





Metni inceleme: Metinde bahsedilen günler, aylar ve mevsimlerle ilgili tahtaya yazılan soruların sorulacağı bir yarışma düzenlenir. Yarışan öğrencilerin düzeylerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilir. Yarışacak olan iki öğrencinin yanına onları çalıştırmakla görevli bir öğrenci öğretmen görevlendirilir ve etkinlik üçer kişilik gruplarla gerçekleştirilir (*Aktif ve İşitsel*).

Araştırmacı öğretmen bu etkinlikte kendisinin ve öğrencilerinin zorlandığı kısımları ders gözlem formunda ve araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

*Ö8 konu hakkında sorulan soruların doğru cevabını vermektense, konu hakkında bildiği tüm bilgileri karışık olarak sundu. Ö5 ise vaktinin çoğunu düşünmekle geçirdi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

*Yarışan öğrencilerin dışında kalan öğrencilere herhangi bir görev ve sorumluluk vermediğim için sınıfta sessizliği ve düzeni sağlamakta zorlandım (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Sınıf dörder kişilik heterojen gruplara ayrılır. Her gruba bir mevsim verilir. Her grup kendine gelen mevsime ait resmi boyar. Ardından mevsimin barındırdıkları ayların ve her ay için öğrenciler için belirlenecek sembollerin bulunacağı mevsim şeridi yapılır (*Aktif ve Görsel*)- (*Görselleştirme stratejisi*).



Görsel 4.44. Mevsim şeridi etkinliği

Bu çalışmaya ilişkin araştırmacı öğretmenin gözlem ve görüşleri aşağıda ifade edilmiştir;

*Her grupta resim yapmayı-boyamayı seven bir öğrenci olmasına dikkat ederek sınıfı heterojen dört gruba ayırdım. Planı ve aşamaları tahtada onların da fikirlerini alarak anlattım. Gruplara malzemeleri verdim. Aralarında görev paylaşımı yaptılar. Bense gruplardan gelen parçaları bir karton üzerinde birleştirdim (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Tüm sınıf aktifti. Kararları öğrenciler verdi (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*



Söz varlığını geliştirme: Kitaptan kelimelerin zıt anlamlarının bulunduğu etkinlik yapılır. Araştırmacı öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik becerilerini ders gözlem formunda şu şekilde ifade etmiştir;

*Öğrenciler hazır verilen kelimelerin zıt anlamlısını kolay bir şekilde bulabiliyorken, metinden bulmaları istendiğinde daha zorlandılar (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

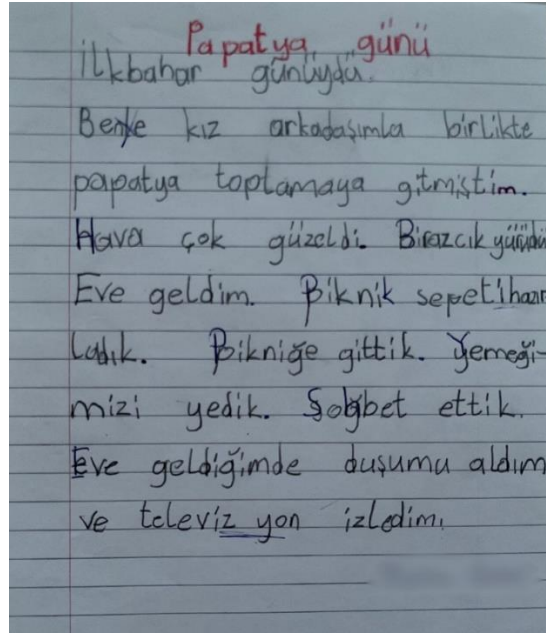
#### *Metin Aracılığıyla Öğrenme*

Günlük hayatla ilişkilendirme: Öğrencilerin doğum tarihleri tahtaya yazılır. Önce doğandan başlayarak sırayla mevsim şeridinde doğum tarihleri işaretlenir (*Sıralı*)-(Bağ kurma stratejisi).

Araştırmacı bu etkinliği günlüğünde aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

*Tarihlerin doğru yazımı ve mevsim şeridini kullanmak için tüm sınıfın doğum tarihi karışık olarak tahtaya yazıldı (Araştırmacı günlüğü: Öğretmen).*

*Kendini İfade Etme*: İster bireysel ister iki kişi çalışabilecekleri bu etkinlikte, öğrencilerden kısa bir metin yazmaları istenir. Bu paragrafta bir mevsimi seçmeleri ve o mevsime yönelik bitki örtüsünün, hava durumunun ve bir insan faaliyetinin bulunması kriterleri aranır (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.45. “Yaz yaz yaz” etkinliği

Araştırmacının Ö5 ve Ö8 için geliştirdiği etkinliğe dair görüşleri ders gözlem formunda aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

Ö8 ve Ö5 diğer öğrencilerden farklı olarak belirlenen kelimelerin içinde geçtiği cümleler yazdı. Ö3 etkinliği grup olarak tamamlamak istemesine rağmen herhangi bir katkıda bulunmadı (Araştırmacı günlüğü: Öğretmen).

Yapılan görüşmelerde Ö11 ve Ö14 en çok sevdiği etkinlikler hakkındaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

*Hikaye kurmayı, senaryo yazmayı* (Görüşme Formu: Ö11).

*Yazı yazmayı* (Görüşme Formu: Ö14).

**Ölçme ve Değerlendirme:** Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır (*Sıralı/Bütünsel*).

Adı Soyadı: 1  
Metin: Mevsimler  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

Saat tik-tak, tik-tak diye çalışırken zaman geçer. Geçen saatler birbirini izler. Bir, iki, üç, dört, beş... Bir günde yirmi dört saat var. Gece yarısında bir gün biter, yeni gün başlar. Günler de birbirini izler. Pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar. Haftanın günleri bu kadar. Sonra yeni bir hafta başlar.

1. Bir gün kaç saattir?  
+ 24

2. Yeni bir gün ne zaman başlar?  
+ Gece yarısında. Saat 12'de

3. Bir hafta kaç gündür? Sırayla yazınız.  
+ 7. pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar

4. Bir yıl kaç aydır? Sırayla yazınız.  
+ 12. Ocak, şubat, mart, nisan, mayıs, haziran, temmuz, ağustos, eylül, ekim, kasım, aralık

5. Dünya, kendi çevresinde bir kez dönünce bir kez dolanırca bir yıl geçer.

6. Dünya, Güneş'in çevresinde bir kez dolanırca bir yıl geçer.

7. En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Neden?  
+ Yaz. Günün kü havuzda gürültüsü

Doğum tarihin: 17.04.2015

Görsel 4.46. "Mevsimler" metni okuduğunu anlama testi

Araştırmacı öğretmenin okuduğunu anlama testinde öğrencilerin yaşadığı zorluklara ilişkin görüşlerini araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

Ö5, Ö8 ve Ö2'ye hazırladığım okuduğunu anlama sorularının bulunduğu etkinlik kağıdına, metinde soruların yanıtlarının bulunduğu paragrafları da ekledim. Buna rağmen Ö5 verilen sürenin çok üstüne çıkmasına rağmen soruları yanıtlayamadı. Ö8 ise karıştırmaya devam etti. Ö15'in çoğu soruyu yanlış yaptığını fark ettiğimde, kitaptan metne bakmasına izin verdim (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).

Tablo 4.22. *Eylem Planı 7: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 8  | 5  | 10 | 8  | 2  | 9  | -  | 2  | -  | 10  | 8   | 10  | 10  | 9   | 4   |

Eylem Planı 7'ye yönelik yapılan okuduğunu anlama testinin sonuçlarına bakıldığında en yüksek puanı Ö3, Ö10 ve Ö12 alırken, en düşük puanı Ö5 ve Ö8 almıştır. Onun haricinde 9 öğrenci iyi düzeyde puanlar almıştır ve yedinci haftanın başarı oranı oldukça yüksektir.

Tablo 4.23. *Ö10'a Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)*

| Ölçütler   | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen<br>gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış<br>gerçekleştirdi ya da<br>gerçekleştiremedi |
|--|---|------------------------------------|---|
| Görsellerle ilgili soruları cevaplar.  |   | ✓                                  |   |
| Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.                    | ✓                                       |                                    |   |
| Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.            | ✓                                       |                                    |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. |   | ✓                                  |   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.                                    | ✓                                       |                                    |   |

Tablo 4.24. *Eylem Planı 7: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6     | Ö7 | Ö8 | Ö9    | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|--------|----|----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 12 | 9  | 11 | 12 | 7  | 11(-1) | 14 | 9  | 9(-1) | 13  | 15  | 12  | 11  | 14  | 10  |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 15 puan tam puan olarak Ö11 almıştır. En düşük puanı ise Ö5 almıştır. Ö5 dışındaki tüm öğrenciler orta ve iyi düzeyde puanlar almışlardır. Bu durum sürecin de başarılı şekilde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

“Eylem Planı 7”nin değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 8” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan iki grup birleştirilerek sınıfın merkezine alındı. Yeni haftada çalışmaya dahil edilmeyen iki öğrenci bu gruptan çıkartılıp kendilerine özel etkinlikleri tamamlarken, diğer öğrenciler etkinlikleri bireysel şekilde tamamladı. Araştırmacı öğretmen bu süreçte merkezdeki öğrencilerle, ortak öğrenme stillerine göre tasarlanmış etkinlikleri sürdürdü.

### *Eylem Planı 8*

*Metin:* Tarzan

*Hazırlık*

Ön bilgileri harekete geçirme: “Daha önce Tarzan çizgi filmini izlediniz mi?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Konuşmak isteyenlerin cevapları dinlenir (*Algısal*).

Metni tanıma ve tahmin etme: Metnin resimleri incelenir. Öğrenciler kendi yaşantılarıyla bağ kurmaya çalışır (*Algısal/Sezgisel*).

Metni anlama bölümüne geçilmeden önce öğretmen öğrencileri okuduğunu anlama düzeylerine göre gruplandırır. Buna yönelik görüşlerini araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

*Okuduğunu anlaması düşük olan öğrencileri sınıfın merkezinde bir araya topladım. Diğer öğrenciler dağıttığım etkinlik kağıdını bireysel şekilde tamamladılar. Merkezdeki öğrencilerle tüm etkinlikleri adım adım ve beraber gerçekleştirdik (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Anlama*

Okuma: Öğrenciler bir kere sessiz, bir kere sesli, sonra paylaşımlı okuma yaparlar (*İşitsel*).

Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma: Anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenir. Metindeki yerine göre anlamı tahmin edildikten sonra, sözlükten araştırılır (*Sıralı*).

Metni inceleme: Öykü haritası doldurulur. Sırayla her kıtanın konusu bulunur. Ardından şirin her kıtasına yönelik yine sırayla sorular oluşturulur (*Sıralı*)-(Soru sorma stratejisi).

Adı soyadı: .....

Etkinlik: Aşağıdaki kutuları şiire göre doldurunuz.

|  |   |
|--|---|
| Şiirin başlığı<br>Tarzan.....  | Yer<br>Orman.....                       |
| Zaman<br>Bir zamanlar.....   | Kahramanlar<br>Tarzan, Zira, Orman..... |
| Olay<br>Tarzanın ormanisiz kalmasını anlatıyor<br>Ormanisiz kalması..... |   |

2. Şiir 6 kıtadan oluşmaktadır. Her kıtanın konusunu belirler misin?

|        |   |
|--------|---|
| 1. Kıt | Tarzanın ormanisiz kalması.             |
| 2. Kıt | Tarzanın ormanisiz kalması.             |
| 3. Kıt | Tarzanın ormanisiz kalmasını anlatıyor. |
| 4. Kıt | Tarzanın ormanisiz kalmasını anlatıyor. |
| 5. Kıt | Tarzanın ormanisiz kalmasını anlatıyor. |
| 6. Kıt | Ormanisiz kalmasını anlatıyor.          |

Görsel 4.47. Hikâye haritası etkinliği

Araştırmacı etkinliğe ilişkin yaşadığı zorlukları ve önerileri ders gözlem formunda ve araştırmacı günlüğünde aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

Ö2 benden bağımsız şekilde ilerledi. Yönergeyi okumadığı için de etkinlikleri yanlış yaptı (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).

Ö4, Ö2, Ö15 ve Ö9 için etkinlikler çok ilgi çekici değildi. Herhangi bir başarı göstermediler. Onlar için daha farklı stillere yönelik etkinlikler uygulanabilir (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).

Söz varlığını geliştirme: Şiirden eş ve zıt anlamlı kelimeler bulunur.

*Kendini İfade Etme:* Şiirde geçen soruna yönelik öğrencilere sorular sorulur. Öğrenciler grup oluştururlar ve soruna yönelik grupça çözüm geliştirirler. Çözümler sırayla değerlendirilir ve içlerinden bir tanesi seçilir (*Aktif/Yansıtıcı*).

Adı soyadı: 98

3. Her kıta için bir soru oluşturunuz.

1. Kıta X Tarzan nasıl ormanlık sıklığı?

2. Kıta ✓ Hayvanlar ne yapıyor?

3. Kıta ✓ Hayvanlar Tarzana ne söylüyor?

4. Kıta ✓ Tarzan bakıyor ne yapıyor?

5. Kıta ✓ Hayvanlar nasıl hayvan yapıyor?

6. Kıta ✓ Hayvanlar ne yapıyor? neler?

4. Şiirde Tarzan ve orman hayvanlarının yaşadığı sorun nedir?  
✓ Boşluk... sızıyor... yapıyorlar...

5. Bu sorun hakkında neler hissediyorlar?  
✓ Önce... sevinç... sonra... mutlu...

6. Bu soruna nasıl bir çözüm bulunmuştur?  
Tarzan... orman... yapıyor?

7. Siz olsaydınız nasıl bir çözüm bulurdunuz?  
Bili... di... orman... yapıyor...

8. Şiirde bulunan zıt anlamlı ve eş anlamlı kelimeleri bulup yazınız.  
Eş Anlam: Zıt Anlam:

Görsel 4.48. Metne yönelik soruları yanıtlama

Araştırmacı öğretmen etkinliğe ilişkin görüşlerini ders gözlem formunda aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

*Öğrenciler kendi isteklerine göre gruplara ayrıldı. Metinde geçen probleme yönelik geliştirdikleri çözümü tahtada sundular (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

**Ölçme ve Değerlendirme:** Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır (*Sıralı/Bütünsel*).

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Şiirde bahsedilen hayvanlardan birkaç tanesini yazınız.  
+ F. İki... maymun... Aslan... kaplan  
Köpek... tavşan...

2. Tarzan ve hayvanların karşılaştıkları sorun nedir?  
+ Orman... yak... oluyor...

3. Bu sorun nasıl çözülüyor?  
+ Midan... dikti... Boz... kuru...

4. Ormanlar önemli midir? Neden?  
+ Önemlidir... Orman  
Orman... olmasa... hayvanlar da  
olmaz...

5. Şiirin en sevdiğiniz kısmını yazınız.  
+ Tavşan... zıpladı... kısım...

6. Şiire yeni bir başlık belirleyiniz.  
+

Görsel 4.49. "Tarzan" metni okuduğunu anlama testi

Araştırmacı öğretmen okuduğunu anlama testinde dikkatini çeken durumları araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir.

*Okuduğunu anlama sorularını tüm sınıfa aynı şekilde dağıttım. Ö8 ve Ö5 kitaptan bakmalarına rağmen sorulara uygun doğru yanıtları veremediler. Ö2, Ö9 ve Ö4 çok az soruyu doğru yanıtlayabildiler (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

**Tablo 4.25. Eylem Planı 8: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar**

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 6  | 4  | 8  | 4  | 0  | 8  | 7  | 2  | 5  | 7   | 10  | 6   | 10  | -   | 6   |

8. haftaya yönelik gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testinden en yüksek puanı tam puan olarak Ö11 ve Ö13 almıştır. En düşük puanı ise 0 puan olarak Ö5 almıştır. İki öğrenci dışında kalan diğer öğrenciler iyi ve orta düzeyde puanlar almışlardır.

**Tablo 4.26. Ö11'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)**

| Ölçütler  | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen<br>gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış<br>gerçekleştirdi ya da<br>gerçekleştiremedi |
|---|---|------------------------------------|---|
| Okuduğu metindeki hikaye unsurlarını belirler.            |   | ✓                                  |   |
| Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. | ✓                                       |                                    |   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.                 | ✓                                       |                                    |   |
| Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.               | ✓                                       |                                    |   |
| Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir. | ✓                                       |                                    |   |

**Tablo 4.27. Eylem Planı 8: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar**

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5    | Ö6 | Ö7 | Ö8    | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14   | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|-------|----|----|-------|----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| Puan       | 10 | 8  | 12 | 8  | 2(-4) | 13 | 11 | 3(-3) | 7  | 11  | 14  | 11  | 14  | 2(-4) | 10  |



Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 14 puan olarak Ö11 ve Ö13 alırken, en düşük puanı 7 puan ile Ö9 almıştır. Ö5 ve Ö14 4 etkinliğe katılmadıkları için onların puanı hakkında yorumda bulunulamamaktadır. Ö11 ve Ö13 süreçteki bu başarılarını okuduğunu anlama testinden de en yüksek puanları olarak desteklemişlerdir.

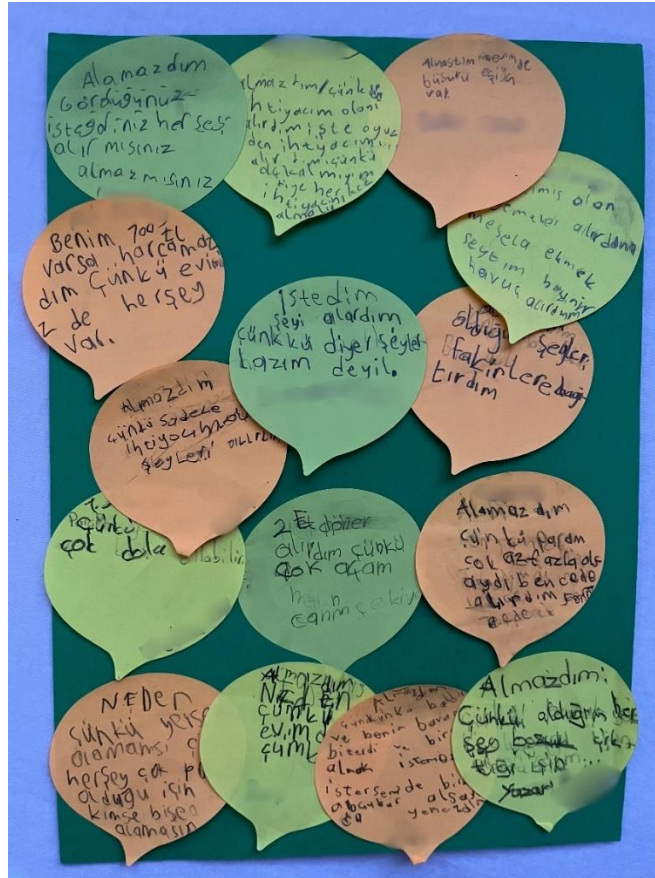
“Eylem Planı 8”in değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 9” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Eylem Planı 9 gerçekleştirilirken öğrenciler okuduğunu anlama düzeyleri ve öğrenme stillerine göre gruplara ayrılmaya devam etmişlerdir.

### Eylem Planı 9

**Metin:** Işıltılı Reklamlar

**Hazırlık**

Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrencilere “Çok paranız olduğunu hayal edin. Markette gördüğünüz her şeyi alır mıydınız? Neden?” sorusu yöneltilir. Cevaplar küçük yapışkanlı kağıtlara yazılır (*Sezgisel*).



Görsel 4.50. Ön bilgileri harekete geçirme etkinliği



Metni tanıma ve tahmin etme: Metnin görselleri incelenip içeriği hakkında tahminlerde bulunulur (*Algısal*).

Araştırmacı öğretmenin süreci araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

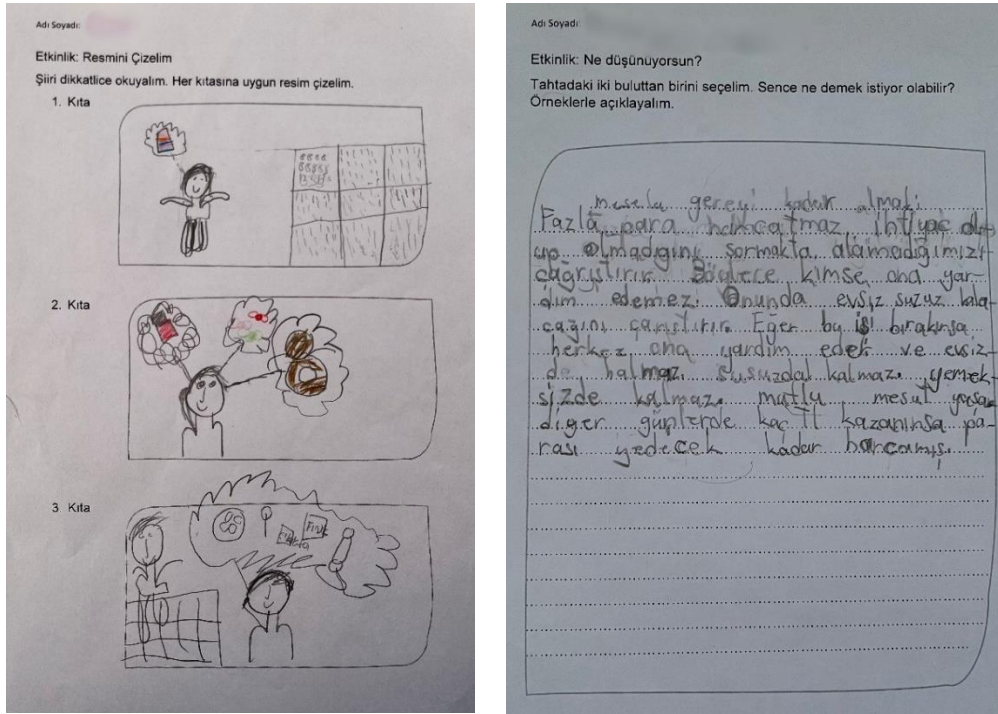
*Küçük yapışkanlı kağıtlar dağıtarak cevapları oraya yazmalarını istedim. Sınıfta paylaştıktan sonra hepsini bir kağıtta topladım. Şiirin resimleri ve başlığı tekrar incelenerek tahminler hakkında konuştuk (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

### Anlama

Dinleme: Metin öğretmen tarafından bir kere sesli okunur.

Okuma: Metin öğrenciler tarafından sesli şekilde okunur.

Metni inceleme: Öğrenciler okuduğunu anlama düzeyleri ve öğrenme stillerine göre iki gruba ayrılır. Şiirin her kıtasının resminin çizildiği etkinlik kâğıdı, okuduğunu anlama düzeyi daha düşük olan on öğrenciye dağıtılır (*Görselleştirme stratejisi*). Diğer beş öğrenci için tahtaya iki kelime bulutu asılır. Öğrencilerin bu bulutlardan birini seçip kelime hakkındaki düşüncelerini ve çağrıştırdıklarını örneklerle yazıp açıklayacakları etkinlik kâğıdı dağıtılır (*Görsel ve Yanıttıcı*).



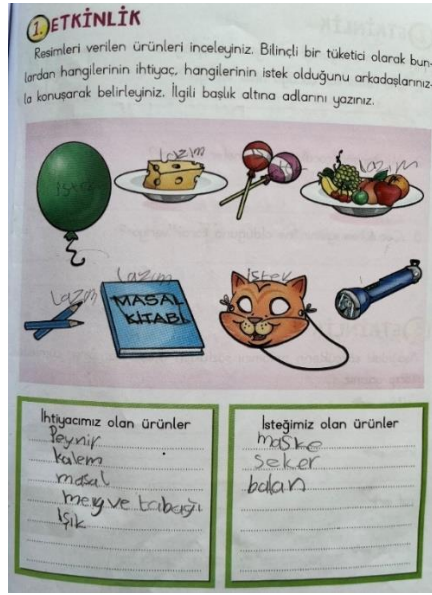
Görsel 4.51. "Resmini Çizelim" ve "Ne düşünüyorsun?" etkinliği

Bu etkinliğe ilişkin araştırmacının gözlem ve görüşleri aşağıdaki gibidir;

*Ö3 her kıtanın resminin çizildiği etkinlik kağıdını boş bıraktı (Ders Gözlem Formu: Öğretmen)*

*Öğrencileri belirlerken okuduğunu anlama düzeyleri ve öğrenme stilleri belirleyici oldu (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Kitaptan 1. etkinlik yapılır. Karışık olarak verilen görseller istek/ihtiyaç şeklinde sınıflandırılır (*Görsel ve Sıralı*).



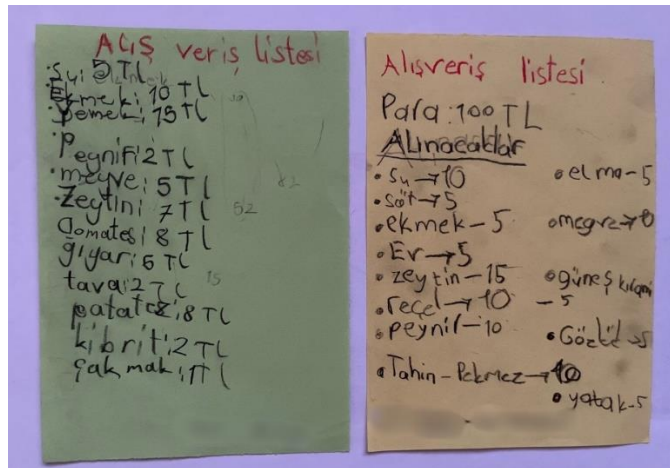
Görsel 4.52. "İstek mi ihtiyaç mı?" etkinliği

Metni inceleme basamağına yönelik olarak gerçekleştirilen ikinci etkinliğe ilişkin araştırmacı öğretmenin görüşleri şu şekildedir;

*Öğrenciler ikişer kişilik grup oldular. Birlikte şiiri tekrar okudular. Ardından karışık olarak verilen görseller istek/ihtiyaç kutusuna yerleştirildi (Ders Gözlem formu: Öğretmen).*

*Birçok nesnenin bulunduğu görsellerin içinden, istek mi ihtiyaç mı olduğuna karar verdiler. Bunu yaparken ölçüt aldıkları kriterleri sınıfta tartıştık (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Öğrencilere bir bütçe ve senaryo verilir. İkişer kişilik gruplar oluşturarak bu bütçe ve senaryoya uygun bir alışveriş listesi hazırlamaları istenir (*Aktif/Yansıtıcı*).



Görsel 4.53. Alışveriş listesi etkinliği

Araştırmacı öğretmen etkinliğe yönelik olumlu, olumsuz görüşleri gözlem formunda şu şekilde ifade etmiştir;

Görselleri kolay bir şekilde istek/ihtiyaç şeklinde ayırt ettiler. Fakat liste hazırlanırken ihtiyaçların yanına isteklerini de ilave ettiler (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).

Söz varlığını geliştirme: Kitaptan 5. etkinlik yapılır.

*Metin Aracılığıyla Öğrenme*

Günlük hayatla ilişkilendirme: Şiir hikâyeye dönüştürülür. Öğrenciler bunun için önce şiirdeki yeri, zamanı ve mekânı belirler. Öğrenciler bu etkinliği ister tek başına ister bir arkadaşıyla gerçekleştirebilirler (*Aktif/Yansıtıcı*).

Etkinlik: Dönüştürme Zamanı  
Okuduğunuz şiiri grup arkadaşınızla birlikte bir hikâyeye dönüştürünüz.

Yer: köy  
Zaman: Çukurova  
Kişiler: Baba, piri

İSTİFA  
REKLAMLAR

Köydeydin... babamla... karaban bayram-  
na... hazırlık yapıyorduk. Sanırım babama  
sordum... baba... bakkala... gıdclimki... dedim.  
Dorban... dedi... gıdclim... gıdclim... babama  
sordum... baba... gıdclim... gıdclim?... sekm  
ayın... cakmi... alırım?... yekem... bızpınım?  
alırım... en... iyisi... kendime... şokmalı.  
gerçek... ka... dır... almam... g... e... kin... sen-  
ra... kar... ban... bayram için... para  
fa... gıdclim... Babama... sordum... baba  
kegunma... a... sak?... mekmi... a... sak...  
babam... dedi... karaban... bayramda... hık  
alı... n... maz... ama... senin için... alırım... sen... a-  
ber... seçti... gerçek... k... dır... almam... gerç-  
k... y... m... us.

SON

Görsel 4.54. Hikâye oluşturma etkinliği

Araştırmacı öğretmen derste öğrencilerde gözlemediği zorluklara ilişkin görüşlerini araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

*Şiirin konusuna bağlı kalarak bir hikâye yazmalarını istediğimde çoğu ne yapacağını anlamadı. Bol bol örnek ve ipucu vermem gerekti. Buna rağmen etkinliği doğru tamamlayan grup sayısı azdı (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

*Kendini İfade Etme:* Öğrenciler gruplara ayrılır. Belirlenen yönergelere göre kendi tasarladıkları bir kalemin reklam afişini tasarlarlar. Süre bitiminde gruplar sırayla tahtaya çıkıp afişini tanıtır. Etkinlik sonunda tüketicilerin bu kalemi neden almaları ya da almamaları gerektiği soruları sorulur (*Görsel/İşitsel ve Bütünsel*).

Kendini ifade etme basamağına yönelik olarak öğrencilerin gerçekleştirdikleri grup çalışmasına ilişkin araştırmacı öğretmenin araştırmacı günlüğünde ve ders gözlem formunda belirttiği görüşleri şu yöndedir;

*Öğrenciler üçerli-dörderli gruplar oluşturdular. Hazırlık ve planlama aşamasından sonra tasarımlarını yaparak etkinliği tamamladılar. Ardından gruplar sırayla tahtaya çıkarak kalemlerini tanıttılar (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

*Renkli kartonlar, boya malzemeleri öğrenciler için güdüleyici oldu. Etkinliği istekli şekilde tamamladılar fakat bu durum içerikten ziyade biçimi ön plana çıkarmaya neden oldu (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

**Ölçme ve Değerlendirme:** Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır (*Sıralı/Bütünsel*).

Adı Soyadı: 4.5  
Metin: İşitli Reklamlar  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. İşitli reklamlar çocuğu nasıl etkiliyor?  
Aklı bulmuş. İnanıyor.

2. Akli karışan çocuk kendine neler soruyor?  
Çocuk olamaz mı. Alsan yok. Sa. Şeker mi olur.

3. Çocuk, en iyisinin ne olduğuna karar veriyor?  
Diyoki. en iyi. gerekli. kad. at. al. san. ni. yar.

4. Bu şiir bize ne anlatıyor?  
Şiir çok güzel anlatıyor.

5. İki tane isteğin ve iki tane ihtiyacın olmak üzere dört tane şey yazar mısın?  
Meyve. Zeytin. Çiğdem. Kekme.

6. Şiire yeni bir başlık belirleyiniz.  
İşitli Reklamlar

Görsel 4.55. "İşitli Reklamlar" okuduğunu anlama testi

Tablo 4.28. *Eylem Planı 9: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 6  | 2  | 7  | 8  | 2  | 6  | 7  | 1  | 2  | 6   | 8   | 6   | -   | 10  | 6   |

Eylem Planı 9'a yönelik yapılan öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama etkinliklerinin sonunda yapılan teste göre bu hafta en yüksek puanı tam puan olarak Ö14 alırken, en düşük puanı 1 puanla Ö8 almıştır.

Araştırmacı öğretmen derste öğrencilerde gözlemlediği zorluklara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

*Öğrenciler şiiri ezberlemişler fakat okuduğunu anlama sorularını henüz cevaplayamayanlar var (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Tablo 4.29. *Ö4'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)*

| Ölçütler   | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen<br>gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|--|---|------------------------------------|---|
| Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir. | ✓                                       |                                    |   |
| Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.  |   | ✓                                  |   |
| Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.                                 |   |                                    | ✓   |
| Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.  |   | ✓                                  |   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.  |   | ✓                                  |   |

Tablo 4.30. *Eylem Planı 9: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13   | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|
| Puan       | 9  | 8  | 9  | 10 | 8  | 10 | 11 | 7  | 9  | 10  | 12  | 11  | 6(-1) | 13  | 9   |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 13 puanla Ö14 alırken, en düşük puanı 7 puan ile Ö8 almıştır. Ö13 6 puan almasına rağmen bir etkinlikte değerlendirilemediği için en düşük puanı almadığı söylenebilir. Genel olarak zayıf düzeyde olan öğrenci bulunmazken sonuçların okuduğunu anlama testleriyle tutarlı olduğu yorumu yapılabilir.

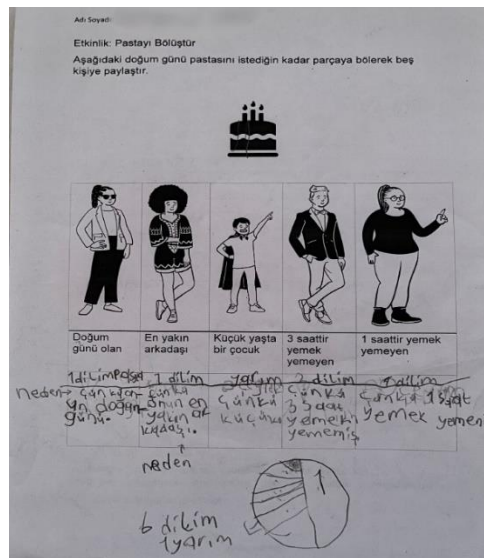
“Eylem Planı 9”ün değerlendirme sonuçları dikkate alınarak “Eylem Planı 10” aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir. Eylem Planı 10 çalışmanın son planıdır. Eylem Planı 9’daki gibi öğrenciler etkinlikler okuduğunu anlama düzeylerine ve öğrenme stillerine yönelik gruplara ayrılmaya devam ettiler.

### *Eylem Planı 10*

*Metin:* Bölüşmek Kolay Değildir

### *Hazırlık*

Ön bilgileri harekete geçirme: Her öğrencinin bireysel tamamlayacağı etkinlik kâğıdı dağıtılır. Bir pasta ve beş farklı özelliklere sahip karakterlerin olduğu bu etkinlikte, öğrenciler pastayı kendi adalet sistemlerine göre kişilere paylaştırır. Nedenleri sınıfta tartışılır (*Sezgisel*).



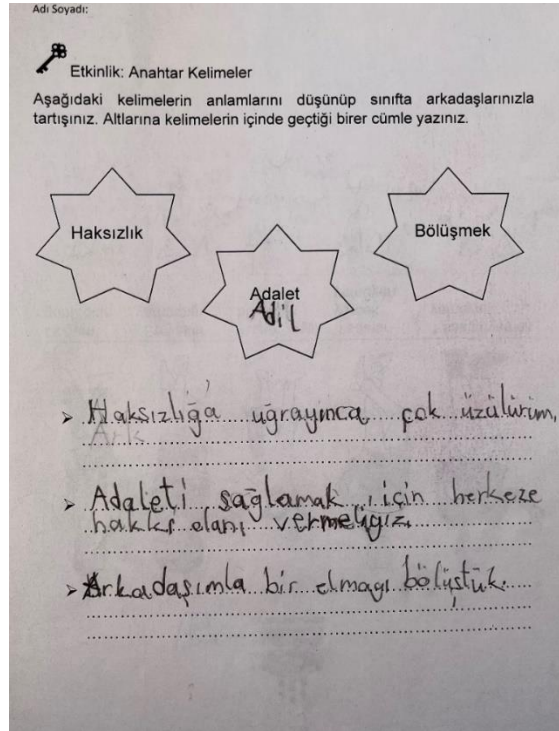
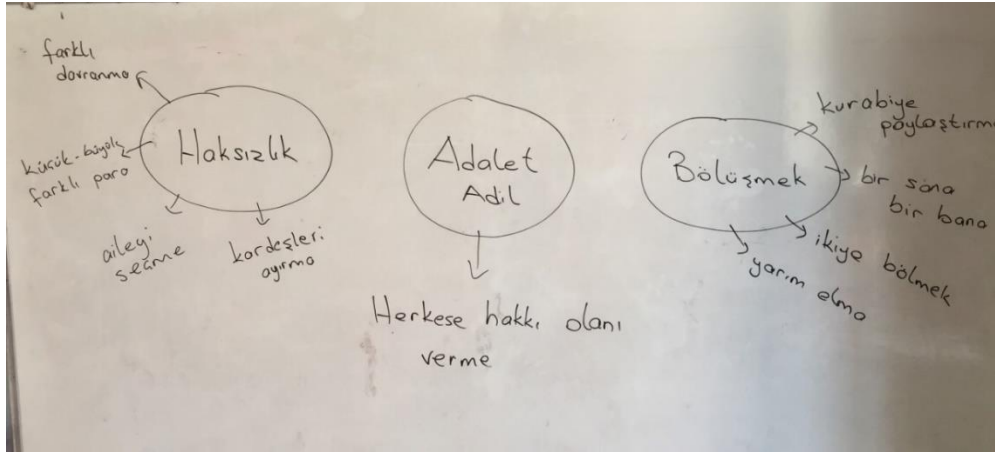
Görsel 4.56. “Pastayı Bölüştür” etkinliği



Araştırmacı öğretmenin etkinlik sırasındaki gözlemleri aşağıdaki şekildedir;

*Sınıfın çoğunluğu pastayı kim olduğu fark etmeden eşit şekilde paylaştırdı. Çok az öğrenci kişilerin ihtiyacı ve hakkını göz önünde bulundurdu (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).*

Anahtar kelimelerle çalışma: Tahtaya “haksızlık”, “adalet” ve “bölüşmek” kelimeleri yazılır. Çağrıştırdıkları ve bilinenler konuşulur. Etkinlik kağıdına bu kelimelerin içinde geçtiği cümleler yazılır (*Sezgisel*).



Görsel 4.57. Anahtar kelimelerle çalışma etkinliği

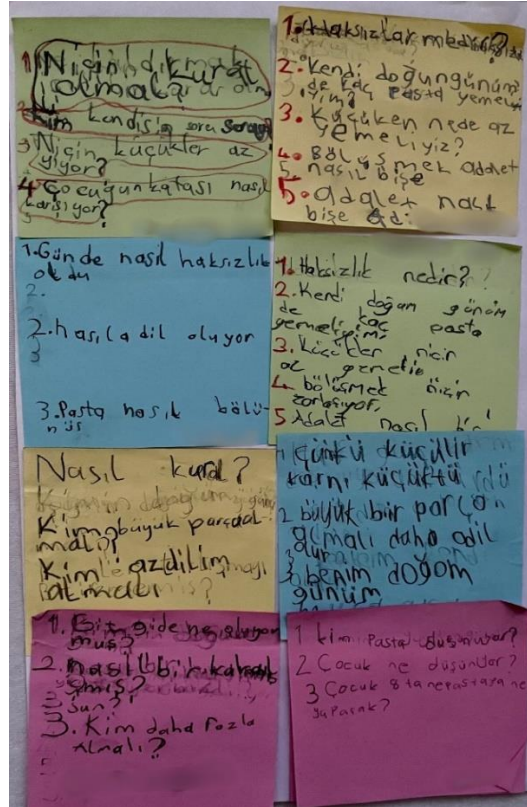
*Anlama*

**Dinleme:** Metin öğretmen tarafından bir kere sesli okunur.

**Okuma:** Öğrenciler tarafından bir kere sessiz okuma ardından paylaşımlı okuma yapılır.

Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma: Anlamı bilinmeyen kelimeler öğrenciler tarafından belirlenir. Kelimeler tahtaya yazılıp üzerinde konuşulur. Anlamı bulunduktan sonra örnek cümleler kurulur.

Metni inceleme: Metnin her paragrafına yönelik öğrenciler tarafından sorular hazırlanır. Sorular yazılır ve karıştırılarak sınıftaki öğrencilere dağıtılır (*Soru sorma stratejisi*). Her öğrenci kendine gelen soruyu yanıtlar (*Yansıtıcı*).



Görsel 4.58. Soru hazırlama etkinliği

Araştırmacı bu etkinliğe ilişkin görüşlerini araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir;

*Öğrencilere küçük kağıtlar dağıttım. Her paragraf için (5) soru oluşturmaya çalıştılar. Yapamayan, zorlanan öğrencilerim için üç paragrafa indirdim. Ö2 ve Ö13 bu etkinliği yapamadılar. Sınıf için zor bir stratejiydi (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

Öğrencilerden kendi adalet sistemlerini yansıtacakları farklı paylaşım durumlarını canlandırmaları istenir. Aktif olarak görev almak istemeyenler jüri olarak görevlendirilir (*Aktif/Yansıtıcı*).



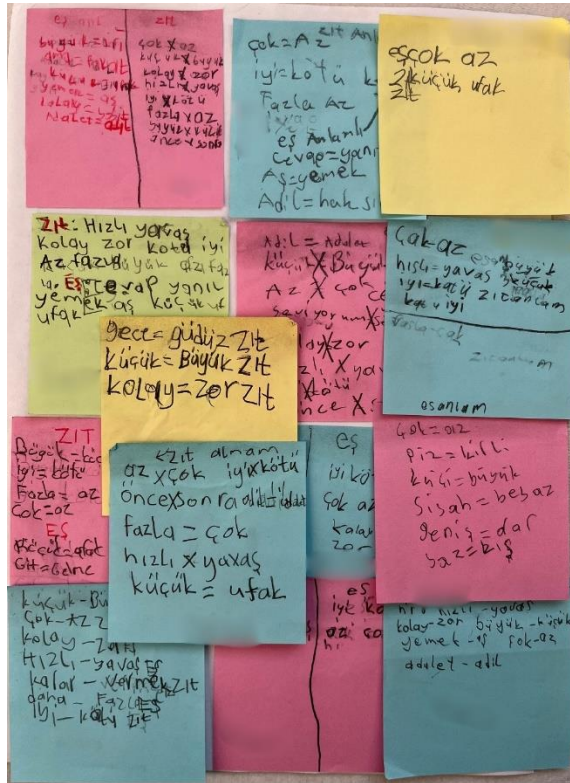


Görsel 4.59. Drama etkinliği

Araştırmacı drama çalışmasına ilişkin görüşlerini araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir;

*Aktif olarak görev almak istemeyen Ö5 ve Ö3'ü jüri olarak görevlendirdim. İlk ders hazırlıklar tamamlanıp ikinci ders sunumlar yapıldı, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeleri gerçekleştirildi (Araştırmacı Günlüğü: Öğretmen).*

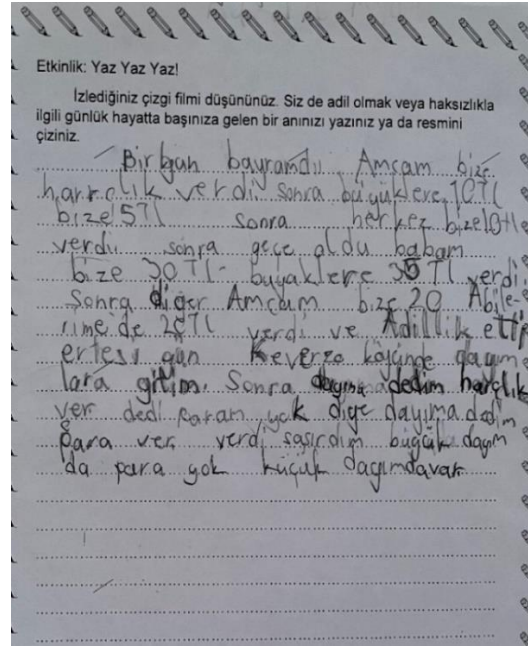
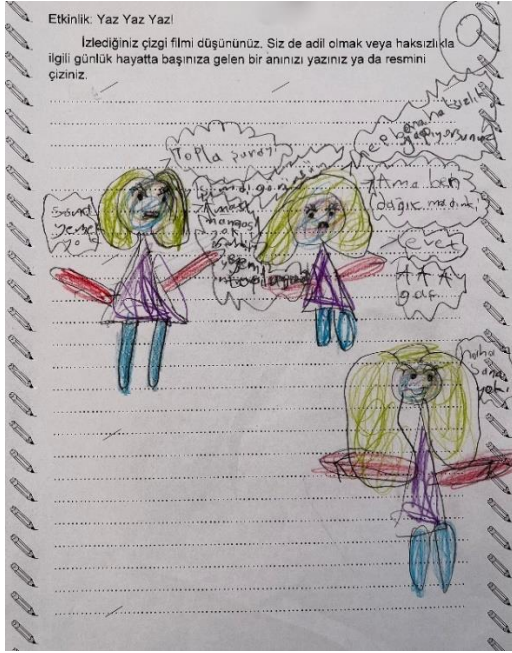
Söz varlığını geliştirme: Metinden eş ve zıt anlamlı kelimeler bulunur.



Görsel 4.60. Eş ve zıt anlamlı kelimeler etkinliği

### Metin Aracılığıyla Öğrenme ve Kendini İfade Etme

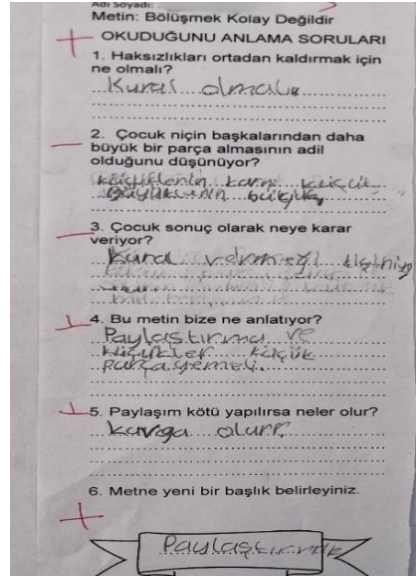
Günlük hayatla ilişkilendirme: Öğrencilere adil olmakla ilgili animasyon izletilir. Metin ve animasyon arasında bağ kurulduktan sonra, günlük hayatla bağ kurmaları istenerek konuya ilişkin bir anılarını yazmaları veya resmetmeleri istenir (*Bağ kurma stratejisi*). Yazdıklarını veya resmettiklerini sınıfta paylaşırlar (*Görsel/İşitsel*).



Görsel 4.61. Yaz ya da resmini çiz etkinliği

**Ölçme ve Değerlendirme:** Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır (*Sıralı/Bütünsel*). Son haftaya yönelik gerçekleştirilen okuduğunu anlama testine yönelik araştırmacı öğretmenin gözlemi şu şekildedir;

Ö5, Ö15, Ö4 ve Ö2 okuduğunu anlama sorularını sırayla cevaplamak istediler (Ders Gözlem Formu: Öğretmen).



Görsel 4.62. “Bölüşmek Kolay Değildir” metni okuduğunu anlama sınavı

Tablo 4.31. Eylem Planı 10: Okuduğunu Anlama Testi Sonucu Alınan Puanlar

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 4  | 2  | 8  | 5  | 0  | 5  | 5  | 0  | -  | 6   | 4   | 4   | 4   | 10  | 2   |

Son haftaya yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirmesi olarak öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar tablo .... Verilmiştir. Bu tabloya göre en yüksek puanı testten tam puan alarak Ö14 alırken, en düşük puanları 0 puanla Ö5 ve Ö8 almıştır. Son haftada 4 öğrenci zayıf düzeyde puanlar almış ve genel olarak başarı düşmüştür.

Tablo 4.32. Ö3'e Ait Değerlendirme Rubriği (Örnek)

| Ölçütler   | 3 puan<br>İyi düzeyde<br>gerçekleştirdi | 2 puan<br>Kısmen<br>gerçekleştirdi | 1 puan<br>Yanlış gerçekleştirdi<br>ya da<br>gerçekleştiremedi |
|--|---|------------------------------------|---|
| Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. |   |                                    | ✓   |
| Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.                       |   | ✓                                  |   |
| Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.        |   |                                    | ✓   |
| Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.                                |   | ✓                                  |   |
| Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.                |   |                                    | ✓   |

Tablo 4.33. *Eylem Planı 10: Rubrik Sonucu Alınan Puanlar*

| Öğrenci No | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Puan       | 9  | 5  | 7  | 11 | 5  | 11 | 7  | 7  | 5  | 13  | 13  | 12  | 8   | 11  | 7   |

Rubriğe dayalı değerlendirme sonuçlarına baktığımızda en fazla puanı 13 puanla Ö10 ve Ö11 alırken, en düşük puanı 5 puan ile Ö2, Ö5 ve Ö9 almıştır. Ö10 ve Ö11 süreçte en yüksek puanı almalarına rağmen okuduğunu anlama testinde aynı düzeyde başarı gösterememişlerdir. Okuduğunu anlama testinden en yüksek puanı alan Ö14, süreçte yapılan etkinliklerde de iyi düzeyde bir başarı göstermiştir.

“Eylem Planı 10” ile araştırmanın uygulama süreci son bulmuştur. Öğrencilerin süreçte okuduğunu anlamalarının gelişip gelişmediğini görmek amacıyla, araştırmacı öğretmen tarafından oluşturulan açık uçlu okuduğunu anlama testlerini, öğrenciler ikinci eylem planından itibaren yanıtlamışlardır. Öğrencilerin haftalık olarak aldıkları okuduğunu anlama puanları Tablo 4.34.’te sunulmuştur.

Tablo 4.34. *İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testleri*

| Eylem Planları Nc | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 2                 | 4  | 2  | 7  | 4  | 4  | 8  | 6  | 2  | -  | 5   | 7   | 6   | 5   | 7   | 5   |
| 3                 | 4  | -  | 8  | 8  | 7  | 10 | 4  | 4  | 6  | 7   | 10  | 6   | 7   | 6   | 6   |
| 4                 | 1  | 4  | 8  | 1  | 6  | 5  | 6  | 1  | 4  | 4   | 6   | 8   | 3   | 8   | 4   |
| 5                 | 6  | 1  | 9  | -  | 6  | 9  | 8  | 4  | 4  | 3   | 10  | 8   | 9   | 10  | 5   |
| 6                 | 5  | 2  | 6  | -  | 3  | 7  | 5  | -  | 8  | 2   | 6   | 6   | -   | 4   | 6   |
| 7                 | 8  | 5  | 10 | 8  | 2  | 9  | -  | 2  | -  | 10  | 8   | 10  | 10  | 9   | 4   |
| 8                 | 6  | 4  | 8  | 4  | 0  | 8  | 7  | 2  | 5  | 7   | 10  | 6   | 10  | -   | 6   |
| 9                 | 6  | 2  | 7  | 8  | 2  | 6  | 7  | 1  | 2  | 6   | 8   | 6   | -   | 10  | 6   |
| 10                | 4  | 2  | 8  | 5  | 0  | 5  | 5  | 0  | -  | 6   | 4   | 4   | 4   | 10  | 2   |

Tablo 4.34’te görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama sürecinin başından sonuna doğru okuduğunu anlamalarının genel olarak olumlu yönde ilerlediği görülmektedir. Ancak Ö5 ve Ö8’in ilerleme puanlarına bakıldığında olumlu yönde bir ilerlemenin olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun sebebi Ö5’in henüz okuma-yazma becerisinin çok zayıf olması ve Ö8’in ise BEP tanısı almamış ancak BEP’li olma olasılığı yüksek düzeyde olan bir öğrenci olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan sürecin bazı aşamalarında düşük puan alan öğrencilerin bu puanı almasının sebebi olarak derse devamsızlık, 23 Nisan etkinliklerine yönelik yoğun çalışmalar gösterilebilir.

#### 4.4. Öğrenme Stillere Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi

Araştırmanın son alt problemi “Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin yanıtlanması amacıyla ön test-son testler grupların bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.35.’te sunulmuştur.

Tablo 4.35. *Grubun Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Ön test- Son test Puan Ortalamaları*

| Test                 |          | N  | $\bar{X}$ | SS   |
|----------------------|----------|----|-----------|------|
| Bilgilendirici Metin | Ön test  | 15 | 6.40      | 4.11 |
|                      | Son test | 15 | 11.6      | 3.97 |
| Öyküleyici Metin     | Ön test  | 15 | 5.80      | 4.69 |
|                      | Son test | 15 | 12.8      | 4.01 |

Tablo 4.35. incelendiğinde grubun her iki metin türünde de son test puan ortalamalarının ( $\bar{X}=11.6$  ve  $\bar{X}=12.8$ ) daha yüksek çıktığı görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.36. ve Tablo 4.37.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.36. *Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

| Son test-Ön test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z     | p    |
|------------------|---|-----------------|--------------|-------|------|
| Negatif Sıra     | 0 | .00             | .00          | 3.30* | .001 |
| Pozitif Sıra     | 6 | 7.50            | 105.00       |       |      |
| Eşit             | 1 | -               |              |       |      |

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.36.’daki verilere göre öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur:  $z=3.30$ ,  $p<.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre

düzenlenen öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş ortamın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.37. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

| Son test-Ön test | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z     | p    |
|------------------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| Negatif Sıra     | 1  | 1.00            | 1.00         | 3.35* | .001 |
| Pozitif Sıra     | 14 | 8.50            | 119.00       |       |      |
| Eşit             | 0  | -               |              |       |      |

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Benzer şekilde Tablo 4.37.'deki verilere göre öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur:  $z=3.35$ ,  $p<.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş ortamın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak bu bölümde, araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlar ve ilgili araştırmaların karşılaştırılmasını kapsayan tartışmaya ve bu çerçevede önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türüne göre okuduğunu anlamalarının zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun araştırmalarında eylem araştırması modelini kullanan Çayır ve Ulusoy'un (2014) yaptığı araştırma sonucunu desteklemektedir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin ikinci sınıf düzeyinin gerisinde olduğu ve geliştirilmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur. Aktepe ve Akyol'un (2015) ikinci sınıf öğrencisiyle yaptığı bir durum çalışmasından, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinde bulunmuştur. Benzer şekilde Akyol ve Sever'in (2019) eylem araştırması modelinde gerçekleştirdikleri çalışmaya göre ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinde çıkmıştır. Akın'ın (2020) yaptığı çalışmada yine ikinci sınıf öğrencileriyle çalışılmış ve yapılan testler sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Bu konuda ikinci sınıf öğrencileriyle çalışılan fazla araştırmaya rastlanmamakla beraber, ilkökul düzeyindeki sınıflarla çalışılan ve okuduğunu anlama düzeylerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Gül, 2019; Sidekli, 2010)

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Aktif/yansıtıcı altboyutunda 11 öğrenci aktif, 4 öğrenci yansıtıcı; algısal/sezgisel altboyutunda 5 öğrenci algısal, 10 öğrenci sezgisel; görsel/işitsel altboyutunda 8 öğrenci görsel, 7 öğrenci işitsel ve son olarak bütünsel/sıralı altboyutunda 2 öğrenci bütünsel, 13 öğrenci sıralı öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin öğrenme stilleri aktif öğrenme %73 ve sıralı öğrenme %86 ile baskın öğrenme stilleri olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra algısal/sezgisel ve görsel/işitsel öğrenmelerin

daha dengeli oranda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük yaş grubu çocukların görsel, algısal, somut ve aktiviteye dayalı öğrenme eğilimli olduklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Hasırcı-Kaf, 2005; Şimşek, 2007; Hsieh ve diğ., 2011; Özdemir, 2013; Çalışır, 2018; Koçak, 2019; Marroquin ve diğ., 2021; Güneş, 2021).

Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin aktif öğrenme stillerine sahip olduğunu bulan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Güneş, 2014; Hsieh ve diğ., 2011; Koçak, 2019). Aktif öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme materyali ile aktif olarak çalışarak, materyali uygulayarak ve bir şeyler deneyerek en iyi şekilde öğrenirler (Graf ve diğ., 2014). Ayrıca, başkalarıyla iletişim kurmaya daha fazla ilgi duyma eğilimindedirler ve öğrenilen materyal hakkında tartışabilecekleri gruplar halinde çalışarak öğrenmeyi tercih ederler (Felder ve Silverman, 1988). Bu sonuçtan yola çıkarak araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için düzenlenen bireyselleştirilmiş etkinliklerde, bol bol grup çalışmalarına yer verilmiş, tartışma ortamları sağlanmıştır.

Araştırmada öte yandan öğrencilerin yoğun olarak sıralı öğrenme stilinde yoğunlaştığı da tespit edilmiştir. Öğrencilerin sıralı öğrenme stilini tercih etmeleri Koyre'nin (2000) çalışmasını desteklemektedir. Bu çalışmaya göre, zihnin bazı durumlarda bütüne ulaşmada parçalara ayırma ve bu parçaları sıralı düzende öğrenme eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Koyre, 2000'den aktaran Güneş, 2014). Sıralı öğrenenler küçük adımlarla öğrenirler ve bu nedenle doğrusal bir öğrenme ilerlemesine sahiptirler. Çözüm bulmada mantıksal, adım adım yolları izleme eğilimindedirler (Graf ve diğ., 2014). Bu nedenle çalışmada sıralı öğrenme stiline yönelik etkinlikler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin araştırmacı süreçte okuduğunu anlama düzeyleri düşük sıralı öğrenenler için soruları önlerine tek tek koymanın daha verimli olduğunu keşfetmiştir.

Araştırmadaki diğer bir sonuç ise öğrencilerin sezgisel öğrenme stiline daha yakın olmasıdır. Bu sonuç; bu dönemdeki çocukların somut ve yaşantılara dayalı öğrenmeleri tercih ettikleri bilinse de bu durum öğrencilerin algılayamadıkları fakat sezebildikleri bilgileri öğrenme ve daha soyut öğrenmelere karşı motivasyonu oldukları şeklinde savunulabilir (Güneş, 2014). Son altboyutta ise öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin görsel öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır (Güneş, 2014; Hasırcı-Kaf, 2005; Şimşek, 2007). Ek olarak Erginer'in (2007) ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdiği



çalışmada; öğrenciler görmeye ve dokunmaya dayalı bilgi içeriğini öğrenmeyi tercih etmektedirler ve işitsel kanallara rağbet etmemektedirler. Öğrencilerin öğrenirlerken öğrenme materyalleriyle ilişki kurma biçimleri, şema, şekil, film, bizzat yapmaları, ya da alet-cihaz kullanmaları şeklindedir. Bu çalışma, öğrencilerin görsel ve aktif öğrenme stiline sahip olmalarıyla tutarlı sonuçlar göstermektedir.

Çalışmada algısal/sezgisel ve görsel/işitsel altboyutlarında öğrenciler daha dengeli bir dağılım gösterdiklerinden dolayı etkinlikler her iki kutba yönelik seçenekler sunulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler zaman zaman kendi öğrenme stiline yönelik etkinlikleri tercih ederlerken, zaman zaman diğer kutbu da tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum Grasha-Reichman öğrenme stili modeline göre, öğrenme stillerinin tüm öğrencilere hitap eden bir yapıyı sergilemesi ve her insan bu öğrenme stillerinin bir kısmına sahip olmasıyla açıklanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1993'ten aktaran Özdemir, 2013).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretime yönelik geliştirilen eylem planlarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisinin nasıl olduğu ve araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türüne göre okuduğunu anlamalarına etkisinin ne olduğu nitel ve nicel olarak araştırılmıştır. Nitel olarak öğrenme stillerine dayalı olarak geliştirilen etkinliklere yönelik yapılan çok yönlü değerlendirmeler sonucunda (dereceli puanlama anahtarı, okuduğunu anlama testi, gözlem formu, araştırmacı günlüğü) öğrencilerin okuduğunu anlamalarının olumlu yönde bir değişim gösterdiği bulunurken, nicel olarak da öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türüne göre okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre bütün öğrenciler, “Etkinlikleri sevdiniz mi?” sorusuna “Evet.” yanıtını vermiştir. “En çok hangi etkinlik türünü tercih edersiniz?” sorusuna yönelik olarak “tek başıma düşünmeyi”, “gruplar oluşturmayı”, bazen yazma, bazen boyama”, “soruların sırayla verilmesini”, “Arkadaşlarımla hikâye yazmayı tercih ederim çünkü benim bilemediklerimi arkadaşlarım biliyor, benim bildiklerimi arkadaşlarım bilmiyor.” “Arkadaşlarımla yaptığımda daha çok seviyorum.” gibi yanıtlar vererek araştırmada amaçlanan öğrenme stillerine dayalı

bireyselleştirilmiş öğretime yönelik etkinliklerin öğrencilerde etkisinin gözlemlendiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, ikinci soruya Ö14 “Öğretmenim resmi sevmediğimi biliyorsun ama bir tane resim yapmıştık gruptuk, onu beğendim.” yanıtını vermiştir. Bu yanıtta öğrencilerin farklı stillere yönelik etkinlikleri de tercih edebildiği sonucu çıkmaktadır. Daha önceki Türkçe derslerine göre bir fark hissedip hissetmedikleri sorulduğunda, bu soruya “hayır” cevabını veren öğrenciler olsa dahi, “hissediyorum ama bilmiyorum”, “eğlenmek”, “değişik şeyler yapıyoruz”, “farklıydı bir tanesi yazma, bir tanesi boyama”, “hissettim arkadaşlarıma soruyorum” cevaplarını veren öğrenciler de olmuştur.

Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran farklı araştırmalara baktığımızda; doğrudan bu araştırma sonucunu destekler bir araştırmaya ulaşılmasa da Çayır ve Ulusoy’un (2014) gerçekleştirdikleri uygulama ile araştırma sürecinde geçen zaman içerisinde, çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağlamıştır. Benzer şekilde Gül’ün (2019) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğüne giderilmesinde öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve buna yönelik çalışmalar yapılmasının öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamasını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunu destekleyen başka bir araştırma (Sabbah, Masood ve Iranmanesh, 2013) Malezya’da beşinci sınıf öğrencileri Felder ve Silverman öğrenme stili modelinin işitsel/görsel boyutuna göre gruplandırılarak iki farklı okuma materyaliyle yürütülmüş, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, zor çizgi romanlar kullanırken metinleri anlamada işitsel öğrencilerden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Özdemir’in (2013) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilere uygulanan öğrenme stillerine göre düzenlenmiş okuma ve anlama etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Aynı olumlu sonuçlara üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapılan çalışmada da ulaşılmıştır (Balcı ve Sünbül, 2015). Öğrenme stillerinin okuduğunu anlamayı geliştirme açısından alanyazında fazla çalışmaya rastlanmamakla birlikte, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı, derse ilişkin tutum, hatırdaki tutma yüzeyi, kavramsal gelişim, yansıtma ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkilerin görüldüğü araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışır, 2018; Eryılmaz ve Jaballa, 2019; Güneş, 2021; Hasırcı-Kaf, 2005;

Hsieh ve diğ., 2011; Hwang ve diğ., 2012; Koçak, 2019; Marroquin ve diğ., 2021; Özbek, 2006). Sonuç olarak öğrenme stillerinin öğretimin bireyselleştirilmesinde önemli bir etken olduğu görülmektedir.

## 5.2. Öneriler

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri, stillerin değişip değişmediğini gözlemek ve ölçeğin uygulanması aşamasında yapılan hata payını en aza indirmek açısından çalışmanın farklı aşamalarında tekrar belirlenebilir.
2. Etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmalı fakat öğrenciyi kendi öğrenme stiline yönelik etkinliğe yönlendirmek yerine, öğrenme stillerine yönelik tüm etkinlikler seçenek olarak sunulmalıdır.
3. Bu çalışmada işlem öncesi döneme ait öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerine yönelik olarak düzeye uygun öğrenme stilleri envanteri geliştirilebilir.
4. Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretime ilişkin farklı sınıf düzeylerinde okuduğunu anlamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretime ilişkin farklı disiplinlerde araştırmalar yapılabilir.
6. Farklı sosyoekonomik bölgelerde yer alan okullarda daha fazla eylem araştırmaları yapılarak daha genel sonuçlara ulaşılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s.15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). doi: 10.15390/EB.2018.7240
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. doi: 10.16986/HUJE.2018040667
- Akyol, H., ve Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205). doi: 10.15390/EB.2020.8977
- Alkan, V. (2015). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. B. Doğan ve V. Alkan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s.205-243). Ankara: Eğiten Kitap.
- Arslan, B., ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(14), 35-48.
- Arslan-Özer, D. ve Yıldırım, C. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama sürecinin betimlenmesi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı*, 454.
- Aşıkcan, M., ve Saban, A. (2020). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205). doi: 10.15390/EB.2020.9015
- Balcı, Ö., ve Sünbül, A. (2015). İngilizce okuma derslerinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-19.
- Barry, M., & Egan, A. (2017). An adult learner's learning style should inform but not limit educational choices. *International Review of Education*, 64, 31-42. doi: 10.1007/s11159-017-9694-6
- Başoğlu, S. (2022). *6. sınıf fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme ile desteklenen etkinliklerin uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Beydoğan, H. Ö. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 51-67.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, (193), 15-20.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research?. *Action Research*, 1(1), 9–28. doi: 10.1177/14767503030011002
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londra: Routledge
- Cornelius-Ukpepi, B. U., Akpama, G., Ndifon, R. A., & Edu, G. O. (2021). Learning styles as determinants of primary school pupils' academic performance in social studies in calabar education zone, nigeria. *Educational Extracts*, 9(2), 3-18.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11)., 231-244.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejileri*. Ankara: Sonçağ Akademi.
- Çayır, A., ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- 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. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çiçek, S. C. (2020). *Farklı algısal öğrenme stiline sahip ortaokul öğrencilerinin tam sayılara ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretiminin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Çukurbaşı-Çalışır, E. (2018). *Görsel veya sözel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, G. (2017). *Kolb öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişilerine ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Doğan, B. (2022). Okuduğunu anlama stratejileri. B. Doğan (Ed.). *Okuma Öğretimi içinde* (s.147-190). Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Doğan, B., Çermik, H., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 88-148.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education* 189 (1/2), 107-122. Inc. <https://www.jstor.org/stable/42748663> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. doi: 10.7827/TurkishStudies.14123
- Eryılmaz, M., ve Jaballa, R. (2019). Öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş çevrimiçi öğrenme ortamları için bir model önerisi. *Türkiye Araştırmaları-Bilişim Teknolojileri ve Uygulamalı Bilimler*, 14 (2), 179-192. doi: 10.29228/TurkishStudies.22673
- Erginer, E. (2007). İlköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tercihlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Evans, C., & Sadler-Smith, E. (2006). Learning styles in education and training: problems, politicisation and potential. *Education+ Training*, 48(2/3), 77-83. doi: 10.1108/00400910610651728
- Febrianti, S. (2014). *Students' reading comprehension based on their learning styles (a causal comparative study at the eight term students of English education department of un syarif hidayatullah Jakarta*. Unpublished master's thesis, Syarif Hidayatullah State Islamic University Department of English Education, Jakarta.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2014). *Language, literacy and early childhood education* (2nd Edition). Oxford University Press.

- Fındıklı, S., ve Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *Turkish Journal of Marketing*, 8(2), 64-74. doi: 10.30685/tujom.v8i2.184
- Francia, G. (2013). The impacts of individualization on equity educational policies. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 2(1). doi: 10.7821/naer.2.1.17-22
- Gagne, R. M. (1989). Öğrenme kuramı, eğitim araçları ve bireyselleştirilmiş öğretim. (M. Ulusavaş, Çev.) *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 153-160.
- Graf, S., Viola, S. R., Leo, T., & Kinshuk. (2014). In-depth analysis of the Felder-Silverman learning style dimensions. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 79-93. doi: 10.1080/15391523.2007.10782498
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güneş, G. (2014). *Çocukların epistemolojik görüşlerinin ve öğrenme stillerinin Öklidyen geometrisinde modellenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, G., ve Erkan, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 13-24. doi: 10.17860/mersinefd.305746
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, N. (2021). *İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürsel, O. (2003). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, M. ve Baltaoğlu, M.G. (2015). Öğrenmeyi öğrenme. B. Doğan ve V. Alkan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s.287-319). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hall, E., & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalised education and training?. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243-255. doi: 10.1080/02601370500134933
- Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. doi: 10.12984/egeefd.1105439

- Hsieh, S. W., Jang, Y. R., Hwang, G. J., & Chen, N. S. (2011). Effects of teaching and learning styles on students' reflection levels for ubiquitous learning. *Computers & Education*, 57(1), 1194-1201. doi: 10.1016/j.compedu.2011.01.004
- Hwang, G. J., Chiu, L. Y., & Chen, C. H. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13-25. doi: 10.1016/j.compedu.2014.09.006
- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M., Huang, I., & Tsai, C. C. (2012). Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 623-638. doi: 10.1007/s11423-012-9241-x
- Kaf-Hasırcı, Ö. (2005). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karahan, S., Uca, S. ve Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. doi: 10.47105/nsb.1118399
- Karataş, H., Sır, N. Ş., ve Çeliköz, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerine ilişkin bir inceleme. *Education Sciences*, 10(4), 237-252. doi: 10.12739/NWSA.2015.10.4.1C0645
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya-Tosun, D. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45 (203), 153-176. doi: 10.15390/EB.2020.8716
- Koçak, Ö. P. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stiline göre yapılan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin kavramsal gelişim sürecine etkisi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 26(2), 357-365. doi: 10.1501/Egifak\_0000000478
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43. doi: 10.1501/Egifak\_0000000040
- Köse, S. (2022). *Okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: bir eylem araştırması* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.



- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6), 425-433.
- Lu, H., Jia, L., Gong, S. H., & Clark, B. (2007). The relationship of Kolb learning styles, online learning behaviors and learning outcomes. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(4), 187-196. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.4.187> sayfasından erişilmiştir.
- Major, L., Francis, G. A., & Tsapali, M. (2021). The effectiveness of technology-supported personalised learning in low-and middle-income countries: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1935-1964. doi: 10.1111/bjet.13116
- Mamur, N. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde lme ve değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 175-188.
- Marroquin, A. R., Henao, K. S., Albarracn, J. S., Parra, C., Carrillo-Ramos, A., Arenas, J. J., & Sabogal, M. (2021). Akasha: custom application to support elementary geometry learning first-grade children in colombia. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 733-762. doi: 10.1007/s10758-021-09497-3
- Marzoan, P. S., Ulfa, S., & Kuswandi, D. (2016). Learning styles, learning strategies and learning outcomes of science in primary school. *Academic Research International*, 7(5), 183-196.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi ğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.
- Mert, H. (2019). *Fen bilgisi eğitiminde öğrenme stiline dayalı kişiselleştirilmiş tam öğrenme yaklaşımının ğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Miliband, D. (2006). Choice and voice in personalised learning. *Schooling for tomorrow: Personalising education*, 21-30. doi: 10.1787/9789264036604-2-en
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Pisa 2022 sonuçlarına göre Türkiye her alanda sıralamasını ykseltti*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/pisa-2022-sonuclarina-gore-turkiye-her-alanda-siralamasini-yukseltti/icerik/1137> sayfasından erişilmiştir.
- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L. & Jong, P. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading

strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209. doi: 10.1080/10888438.2017.1278763

- Oranga, J. & Gisore, B. (2023) Action research in education. *Open Access Library Journal*, 10, 1-10. doi: 10.4236/oalib.1110306.
- Oğuz, E. (2020). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özarslan, Y. (2010). *Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı olarak IPTV*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 26-28 Nisan.
- Özaydın Aydoğdu, Y., Aydoğdu, Ş., ve Ocak, M. (2019). Uyarlanabilir öğrenme ortamlarında felder ve silverman öğrenme stillerine göre geliştirilmiş içeriklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 189-205. doi: 10.17943/etku.446077
- Papalia, A. (1978). Assessing students' learning styles and teaching for individual differences. *Hispania*, 61(2), 318-322. doi: 10.2307/340878
- Romiszowski, A. (1994). Individualization of teaching and learning: Where have we been; where are we going?. *Journal of Special Education Technology*, 12(3), 182-194. doi: 10.1177/016264349401200
- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabbah, M., Masood, M., & Iranmanesh, M. (2013). Effects of graphic novels on reading comprehension in Malaysian year 5 students. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 4(1), 146-160. doi: 10.1080/21504857.2012.757246
- Sampson, D., & Karagiannidis, C. Kinshuk (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Edu. Multimedia*, 4, 24-39. doi: 10.2304/forum.2004.46.2.4
- Sidekli, A. G. S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.

- Şahin, M., ve Kışla, T. (2013). Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları: literatür incelemesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 81-91.
- Speretta, M., & Gauch, S. (2005, September). *Personalized search based on user search histories*. IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence (WI'05), 19-22 September, ACM Press, New York.
- Şen-Baz, D., ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Williams, J. (2010). *Reading comprehension, learning styles, and seventh grade students*. Virginia Liberty University: ProQuest Dissertations Publishing.
- Wongwatkit, C., Srisawasdi, N., Hwang, G. J., & Panjaburee, P. (2017). Influence of an integrated learning diagnosis and formative assessment-based personalized web learning approach on students learning performances and perceptions. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 889-903. doi: 10.1080/10494820.2016.1224255
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yurtbakan E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

**EKLER****Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
BATMAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-71214596-604.02-73153238  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi  
(Seher AKŞİT)

27.03.2023

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08.03.2023 tarihli ve 341500 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.  
c) Millî Eğitim Bakanlığının 31.08.2020 tarihli ve 11719784 sayılı Makam Onayı ile Değişiklik Yapılan 21.01.2020 tarihli ve 1563891 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek lisans programı öğrencisi **Seher AKŞİT**'in "**Öğrenme Sitillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu anlamalarının Gelişimine Etkisi**" konulu anket çalışmasını Batman İli Beşiri İlçesi Yeni Pınar İlkokulundaki 2-A şubesinde öğrenim gören öğrencilere yönelik düzenlemek istediğine dair ilgi (a) yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) ve (c) Genelge ve Yönerge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇİN  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
Mahmut KURTARAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

**Ek 2. Etik Kurul Onayı**

T.C  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2023/04

Toplantı Tarihi: 27.02.2023  
Toplantı Sayısı:4  
Toplantı Saati: 15:00

**KARAR 6-**Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı 202101044 numaralı öğrencisi Seher AKŞİT'in danışmanlığını Prof.Dr.Birsen DOĞAN'ın yürüttüğü "*Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarının Gelişimine Etkisi*" konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR  
27.01.2023

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ  
Başkan

### Ek 3. Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi

#### MÜZELER

Her müze, canlı bir tarihtir, medeniyetlerin aynasıdır. Ben bunu, Türk müzelerini gezerken daha iyi anladım.

İstanbul'da küçükkü büyüklü bir hayli müze var. Hepsi de tarihi eserler bakımından zengin. İstanbul'un kendisi de bir müze gibi. Denizi, manzaraları, iklimi ve daha birçok üstün değerleri bakımından dünyanın güzel şehirlerinden biri. İstanbul'u, ele geçiren her millet başkent yapmış; surlarla kuşatmış; saraylarla, tapınaklarla süslemiştir. Bu yüzden burada her adım başında bir anıta ve bir medeniyete rastlarsınız.

İstanbul'daki büyük müzelerden birini görmek istedim. Bir gün Topkapı Müzesi'ne gittim. Müze, mahalle genişliğinde büyük bir saray. Fatih, İstanbul'a ikinci saray olarak Çinili Köşk'ü yaptırmış. Ondan sonra gelen Osmanlı padişahları saraylar eklemişler. Bugünkü "Topkapı Sarayı" böyle oluşmuş.

Şimdi bu saray, bir müzedir. Buranın tamamını gezip görmek için günler değil, haftalar gerekir. Çok değerli belgelerin saklandığı arşiv dairesine uğrayamadım. Değerli kitaplarla dolu zengin kitaplığını pek övdüler. Onlardan faydalanmak için okuyup incelemek gerekir.

Müzenin çini bölümü, eski Çin porselenleriyle dolu. Tabaklar, çanaklar, vazolar öyle güzel, öyle canlı ki bu günün dev fabrikalarından bu kadar güzel eşya çıkacağına insan inanmıyor.

Müzedede yürüye yürüye bir bölüme geldik. Burası, baştan başa araba. Padişahların, şehzadelerin, sultanların bindiği çeşit çeşit arabalar. Her biri, yüzyıllar boyunca gelişe gelişe birer sanat eseri haline gelmiş. Bunlardan başka akla gelebilecek her şeye ait koleksiyonlar var: El yazısı koleksiyonları; minyatür, resim koleksiyonları; hançer, pala, kılıç, kargı, mızrak ve çeşitli silah koleksiyonları. Son zamanlarda açılmış olan kutsal emanetler dairesindeki peygamberimize ait eşyaları da mutlaka görmek gerekir.

Topkapı Sarayı, anlatılmakla bitmez. Onu tanımak için gezip bu güzelim tarih değerimizi görmeliyiz. (Bu kitap için yazılmıştır.)



Soru 1 . Aşağıdaki hikaye unsurlarını metne göre doldurunuz.

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Topkapı Müzesi nerededir?<br>..... | Topkapı Müzesi'nin eski adı nedir?<br>..... |
| Metnin Başlığı<br>.....            |   |

Soru 2. Yazara göre Topkapı Müzesi'ni tanımak için ne yapmalıyız?

.....  
.....  
.....

Soru 3. Topkapı Müzesi'nde hangi koleksiyonlar sergilenmektedir?

.....  
.....

Soru 4. Topkapı Müzesi'nde koleksiyonların dışında neler sergilenmektedir?

.....  
.....

Soru 5. Aşağıdaki görsellerin, metnin hangi bölümünden bahsettiğini yazınız.



.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....

Soru 6. Metnin konusu nedir?

.....

.....

Soru 7. Siz de metne uygun iki başlık yazınız.

.....

.....

Müzeler

.....

.....

Soru 8. Metinden 2 tane zıt anlamlı kelime bulunuz. Bulduğunuz kelimelerin zıt anlamlarını yazarak birer cümlede kullanınız.

|                   |                     |                |
|-------------------|---------------------|----------------|
| 1.Kelime<br>..... | Zıt anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |
| 2.Kelime<br>..... | Zıt anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |

Soru 9. Metinden 2 tane eş anlamlı kelime bulunuz. Bulduğunuz kelimelerin eş anlamlarını yazarak birer cümlede kullanınız.

|                   |                    |                |
|-------------------|--------------------|----------------|
| 1.Kelime<br>..... | Eş anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |
| 2.Kelime<br>..... | Eş anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |

Soru 10. Müzelerin kurulması gerekli midir? Neden?

.....

.....

.....



#### Ek 4. Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi

### MUTSUZLUĞUN ÇARESİ

Biz zamanlar bir padişahın nur topu gibi bir oğlu dünyaya gelmiş. Padişah oğlunu çok sever, onun bir dediğini iki etmezmiş. Küçük şehzade canının istediğini yer, aklına geleni yaparmış. Padişah, oğluna hiçbir şeyin eksikliğini hissettirmezmiş.

Şehzade büyüyüp de genç bir delikanlı olunca canı sıkılmaya başlamış. Çünkü her istediğine hiçbir çaba göstermeden hemen sahip oluyormuş.

Sonunda kendini iyice mutsuz hissetmeye başlamış. Canı hiçbir şey istemez olmuş. Ne yemek yiyormuş ne de bir istekte bulunuyormuş. Böyle olunca da günden güne zayıflamaya başlamış. Babası bu duruma çok üzülüyormuş ama bir şey yapamıyormuş.

Genç şehzade bir gün babasının huzuruna çıkmış:

"Babaoğım, ben bir yolculuğa çıkmaya karar verdim. Belki derdime bir derman bulurum." demiş.

Padişah çok sevdiği oğlunun yanından ayrılmasını istemiyormuş. Ama çaresiz bu teklifi kabul etmiş. Şehzade hemen yola çıkmış. Az gitmiş, uz gitmiş. Bir müddet yol gitmiş. Derken karşısına tarlada çalışan ihtiyar bir çiftçi çıkmış. Biraz sohbet etmek için yanına gitmiş. İhtiyar nereden gelip nereye gittiğini sormuş şehzadeye. Şehzade de ona içini açıp derdini anlatmış. İhtiyar, şehzadeye şöyle demiş:

"Delikanlı, ben senin derdinin çaresini biliyorum. Fakat önce şu tarlayı çapalamam gerekir. Eğer bana yardım edersen ben de sana çarenin ne olduğunu söylerim."

Şehzade, ihtiyarın teklifini kabul etmiş. Birlikte tarlayı çapalamışlar.

Akşam olmuş. İhtiyar, şehzadeyi evine davet etmiş. Birlikte yemeğe oturduklarında şehzade önüne ne koyulduysa silip süpürmüştü. Ama yine de doymamış. "Bugüne kadar hiç bu kadar yememiştim. Bu nasıl oldu?" diye hayret etmiş.

İhtiyar şöyle demiş: "Seni mutsuz eden, iştahını kesen tembellikti yavrum, hiçbir işle uğraşmamaktı."

Şehzade, derdinin çaresinin çalışmak olduğunu anlamış. Saraya döndüğünde de kendine sürekli bir iş bulmuş. Böylelikle bir daha hiç mutsuz olmamış.

H. Hilal KIZILKAYA

(Düzenlenmiştir.)

Soru 1 . Aşağıdaki hikaye unsurlarını metne göre doldurunuz.

|                                  |                                |
|----------------------------------|--------------------------------|
| Hikayedeki Kahramanlar<br>.....  | Hikayenin Geçtiği Yer<br>..... |
| Hikayenin Başlığı<br>.....       |                                |
| Hikayenin Geçtiği Zaman<br>..... | Hikayede Geçen Olay<br>.....   |

Soru 2. Şehzade büyüüp genç bir delikanlı olduğunda canı neden sıkılıyormuş?

.....

.....

.....

Soru 3. Şehzadenin derdinin çaresini bildiğini söyleyen çiftçi, şehzadeye ne yaptırmış?

.....

.....

.....

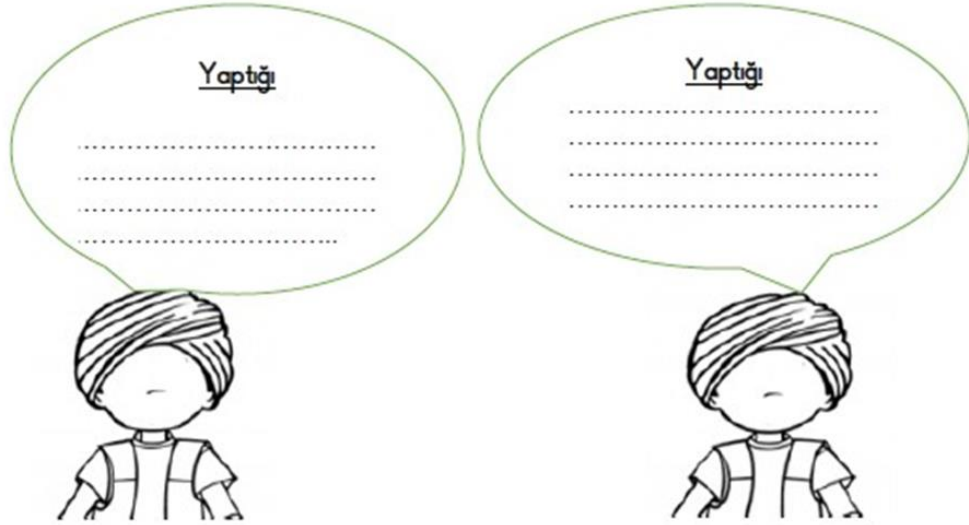
Soru 4. Siz ihtiyar çiftçinin yerinde olsaydınız, şehzadenin mutsuzluğuna nasıl çare bulurdunuz?

.....

.....

.....

Soru 5. Aşağıya şehzadenin mutlu ve mutsuz olduğunu gösteren yüz ifadelerini çizin. Şehzadenin mutlu ve mutsuzken yaptığına 1 örnek veriniz.



Soru 6. Hikayenin ana fikri nedir?

A large rectangular box with a green border and a small tab on the right side. Inside the box are two horizontal dotted lines for writing the main idea of the story.

Soru 7. Siz de metne uygun iki başlık yazınız.



Soru 8. Metinden 2 tane zıt anlamlı kelime bulunuz. Bulduğunuz kelimelerin zıt anlamlarını yazarak birer cümlede kullanınız.

|                   |                     |                |
|-------------------|---------------------|----------------|
| 1.Kelime<br>..... | Zıt anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |
| 2.Kelime<br>..... | Zıt anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |



Soru 9. Metinden 2 tane eş anlamlı kelime bulunuz. Bulduğunuz kelimelerin eş anlamlarını yazarak birer cümlede kullanınız.

|                   |                    |                |
|-------------------|--------------------|----------------|
| 1.Kelime<br>..... | Eş anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |
| 2.Kelime<br>..... | Eş anlamı<br>..... | Cümle<br>..... |

Soru 10. Size göre her istediğimize hiçbir uğraş vermeden ulaşırsak ilerleyen zamanlarda neler yaşarız?

.....

.....

.....

.....

.....

### Ek 5. Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi

#### Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi (İşlem Öncesi – ÇİÖSİ)

|                 |   | 1 | 2 |
|-----------------|---|---|---|
| 1               | Sence bu oyuncak nasıl çalışıyordu?                                 |   |   |
|                 | Deneyerek anlar   |   |   |
|                 | Düşünerek anlar   |   |   |
| 2               | Bu legolarla;   |   |   |
|                 | Gerçek araba, tren veya uçaklar mı yapmak istersin                  |   |   |
|                 | Hiç kimsenin görmediği araba, tren veya uçaklar mı yapmak istersin  |   |   |
| 3               | Dün arkadaşlarınla oynadığın oyunların                              |   |   |
|                 | Resimlerini yaparak mı anlatmak istersin                            |   |   |
|                 | Yoksa konuşarak mı anlatmak istersin                                |   |   |
| 4               | Resimde gördüklerini bana anlatır mısın?                            |   |   |
|                 | Resmin detaylarını fark etmeden bütünü anlatır                      |   |   |
|                 | Resmin detaylarını fark ederek anlatır                              |   |   |
| 5               | Sınıfta yeni bir oyun öğreneceğiniz zaman                           |   |   |
|                 | Oynayarak kurallarını öğrenelim                                     |   |   |
|                 | Önce kurallarını öğrenelim sonra oynayalım                          |   |   |
| 6               | Sen öğretmen olsaydın sınıfta;                                      |   |   |
|                 | Bilim deneyleri, fen etkinlikleri mi yapardın                       |   |   |
|                 | Yoksa sayı etkinlikleri, sayı oyunları mı oynatırdın                |   |   |
| 7               | Bu kitap dinozorları anlatıyor, burada yazılanları öğrenmek için    |   |   |
|                 | Resimlerine mi bakalım  |   |   |
|                 | Yoksa ben sana okuyup anlatayım mı                                  |   |   |
| 8 <sub>12</sub> | Bu arabayı tekrar yapmak istiyoruz ama bazı parçalar fazla konulmuş |   |   |
|                 | Araba ile parçaları karşılaştırarak fazlalıkları bulur              |   |   |
|                 | Arabayı tekrar yaparak fazla parçayı bulur                          |   |   |
| 9               | Arkadaşların büyük bir yap-bozu tamamlamaya çalışıyor               |   |   |
|                 | Hemen onlara katılıp yardım etmek mi istersin                       |   |   |
|                 | Geride durup onlar nasıl yapıyor izlemek mi istersin                |   |   |
| 10              | Sence hangisini öğrenmek daha kolay                                 |   |   |
|                 | Hayvanlar mı  |   |   |
|                 | Sayılar mı  |   |   |
| 11              | Hikâye kitaplarının   |   |   |
|                 | Resimlerini ilginç çeker  |   |   |
|                 | İçinde yazan hikâye mi  |   |   |
| 12              | Daha hızlı yapar  |   |   |
|                 | Bütünden parçaları  |   |   |
|                 | Parçadan bütünü   |   |   |
| 13              | Arkadaşlarının  |   |   |
|                 | Çoğunu tanırım ( $\geq 2/3$ )                                       |   |   |
|                 | Çok azını tanırım ( $< 2/3$ )                                       |   |   |
| 14              | Sana hangi kitabı okumamı tercih edersin                            |   |   |
|                 | Gezegeneğimiz Dünya (Yazar: Palin & Goldmist)                       |   |   |
|                 | Kurallara Uymazsam Ne Olur? (Yazar: Labbé ve Puech)                 |   |   |

|                        |   |  |  |
|------------------------|---|--|--|
| <b>15<sub>19</sub></b> | Daha çok detay verir  |  |  |
|                        | Kitap gösterilip sorular sorulunca                                      |  |  |
|                        | Kitap okunup sorular sorulunca  |  |  |
| <b>16<sub>32</sub></b> | Legolarımla bir gemi yaparken   |  |  |
|                        | Yapacağım geminin tümünü düşünürüm ve öyle yaparım                      |  |  |
|                        | Yapacağım gemini parçalarını tek tek düşünürüm, sonra yaparım           |  |  |
| <b>17<sub>21</sub></b> | ..... tercih ederim   |  |  |
|                        | Arkadaşlarımla oynamayı   |  |  |
|                        | Tek başıma oynamayı   |  |  |
| <b>18</b>              | Seninle hangi kitap üzerine konuşalım                                   |  |  |
|                        | Doğa ve Kirlilik (Yazar: Labbé ve Puech)                                |  |  |
|                        | İyi ve Kötü (Yazar: Labbé ve Puech)                                     |  |  |
| <b>19<sub>35</sub></b> | ..... çocukları daha iyi hatırlar                                       |  |  |
|                        | Resimleri gösterilen  |  |  |
|                        | Haklarında konuşulan  |  |  |
| <b>20<sub>36</sub></b> | Bence yeni bir oyunda önemli olan                                       |  |  |
|                        | Oyunun diğer oyunlara benzer yanlarını keşfetmektir                     |  |  |
|                        | Bence oyunun tüm kurallarını öğrenmektir                                |  |  |
| <b>21<sub>25</sub></b> | Bu kilidi hangi anahtar açar  |  |  |
|                        | Deneyerek bulur   |  |  |
|                        | Düşünerek (akıl yürüterek bulur)  |  |  |
| <b>22</b>              | Sence resim yaparken en önemli olan şey nedir?                          |  |  |
|                        | Dışına taşımadan boyamak mı?  |  |  |
|                        | Hiç kimsenin daha önce görmediği şeyler çizip boyamak mı?               |  |  |
| <b>23<sub>39</sub></b> | Daha çok hoşuma gider   |  |  |
|                        | Çizgi film izlemek  |  |  |
|                        | Masal dinlemek  |  |  |
| <b>24<sub>40</sub></b> | Öğretmenimizin yeni bir oyunu öğretirken                                |  |  |
|                        | Direk oyuna geçip oynamayı isterim, kuralları oynarken de öğrenebilirim |  |  |
|                        | Kurallarını anlatması, nasıl oynayacağımızı söylemesini isterim         |  |  |
| <b>25<sub>37</sub></b> | Genelde yeni tanıdığım çocuklarla,                                      |  |  |
|                        | Hemen arkadaş olmak isterim, onları oyuna ben davet ederim              |  |  |
|                        | Onların benimle tanışmasını, beni oyunlarına davet etmelerini beklerim  |  |  |
| <b>26<sub>34</sub></b> | Bana .....denmesi daha çok hoşuma gider                                 |  |  |
|                        | Bilim adamı, mucit  |  |  |
|                        | Ressam, sanatçı   |  |  |
| <b>27<sub>43</sub></b> | Okul gezisinde gittiğiniz yeri anlatır mısınız?                         |  |  |
|                        | Büyük oranda hatırlar ve detayları ile anlatır                          |  |  |
|                        | Çok az hatırlar ve detaylar hakkında bilgi veremez                      |  |  |
| <b>28<sub>44</sub></b> | Bir yap-bozu tamamlarken  |  |  |
|                        | Hemen yapbozu yapmak, resmini de çizmek isterim                         |  |  |
|                        | Tek tek parçalarını düşünüp, yapbozu yapmak isterim                     |  |  |

**Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Öğrenci)**

|   |        |
|---|--------|
| Öğrenci Kodu:<br>Eylem Planı No:                                      | Tarih: |
| GÖRÜŞLER  |        |
| 1. Etkinlikleri sevdiniz mi?<br>-En çok hangi özellikleri beğendiniz? |        |
| 2. En çok hangi etkinlik türünü tercih edersiniz?<br>-Neden?          |        |
| 3. Daha önceki uygulamalardan farkı nedir?<br>-Örnek verebilir misin? |        |

**Ek 7. Ders Gözlem Formu**

|  |        |
|--|--------|
| Eylem Planı No:                                  | Tarih: |
| Metnin Adı:                                      | Gün:   |
| Süre:  |        |
| Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yapılan Etkinlikler:  |        |
| Planı Uygulama Sürecinde Dikkat Çekenler:        |        |
| Planda Yapılması Gereken Değişiklikler/Öneriler: |        |



**Ek 8. Araştırmacı Günlüğü**

|                            |
|----------------------------|
| Tarih:                     |
| Bugün ne yaptım?           |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| Nasıl yaptım?              |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| En iyi neyi yaptım?        |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| En fazla nerede zorlandım? |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |
| .....                      |

### Ek 9. Araştırmada Kullanılan Eylem Planları

|  |   |
|--|---|
| <p>Tema: Sağlık ve Spor<br/>Metin Adı: Kazalardan Korunma ve İlk Yardım (Dinleme Metni)</p>  | <p>Eylem Planı 1</p>  |
| <p>Hazırlık</p>  | <p>-Görsel öğrencilere gösterilir. Ne yaşanmış olabileceği tahmin edilmesi istenir. İsteyen bu sorunu arkadaşıyla tartışabilir, isteyen yalnız başına düşünebilir. (Algısal/Sezgisel)</p>  <p>- Metne ilişkin içerik sınıfa sunulduktan sonra “Kendi hayatımızı hatırlatan bir şeyler oldu mu?” sorusuyla günlük hayatla ilişkilendirme yapılır.</p>  |
| <p>Anlama Dinleme</p> <p>Görsel okuma</p> <p>Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamını Bulma</p> <p>Metni İnceleme</p> <p>Metin aracılığıyla öğrenme<br/>Günlük hayatla ilişkilendirme</p> <p>Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme<br/>Kendini İfade Etme</p> | <p>-Öğrenciler okunan metni dinler. Metni dinlerken “priz koruyucu”, “banyo küveti” ve “iskemle” kelimelerinin geçtiği yerlerde alkış yapmaları istenir. (İşitsel)</p> <p>-Kitapta metne ilişkin sunulan görsel ve metin arasındaki uyum öğrenciler tarafından sorgulanır. (Görsel)</p> <p>-Öğrenciler metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit edip sözlükten araştırırlar.</p> <p>-Sınıf algısal ve sezgisel öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler olarak iki gruba ayrılır. Algısalardan metinde geçen evde yaşanabilecek kazalara örnek vermeleri istenirken, sezgisellerden bu kazaların nedenlerini kurgulamaları istenir. (Aktif/Yansıtıcı)</p> <p>-Evde yaşanabilecek kazalara alınabilecek önlemleri ifade etmeleri için iki seçenek sunulur. Bunlardan ilki grupla tartışarak bir sonuca varma, ikincisi tek başına düşünme. İki stile sahip öğrenciler de buldukları önlemleri yazılı olarak sunarlar. (Aktif/Yansıtıcı)</p> <p>- Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba metinden bir örnek olay verilir (evde yaşanabilecek kazalar). Her grup olayların yaşanması ve yaşanmaması durumunu canlandırır. Neden ilk yardım bilmeliyiz cevabı üzerine konuşulur. Sahnede olmak istemeyen öğrenciler (yansıtıcı) drama değerlendirme ölçeği ile sahnedeki arkadaşlarını değerlendirirler. (Aktif/Yansıtıcı)</p> <p>-Öğrencilere okulda yaşanabilecek kazaların ne olabileceği sorulur. Bu etkinliği isteyen sözel olarak, isteyen görsellerle-çizimlerle-şekillerle anlatabilir. (Görsel/İşitsel)</p> <p>-Kitaptaki ilkyardım çantası etkinliği yapılır.</p> <p>-Öğrencilere “Oyun oynarken hiç yaralandınız mı?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerin başına gelen bir kazayı ve yapılan ilk yardımı ister adım adım yazarak, isterlerse de tek bir resim üzerinden anlatmaları istenir. (Sıralı/Bütünsel)</p> |
| <p>Ölçme ve Değerlendirme</p>  | <p>-Öğrenciler dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirilir ve buna yönelik haftalık puanlar elde ederler.</p>  |

|   |  |
|---|--|
| Tema: Sağlık ve Spor<br>Metin Adı: Bilge Hangi Sporunu Yapacak?   | Eylem Planı 2  |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme<br>Anahtar kelimelerle çalışma<br>Metni tanıma ve tahmin etme           | -Sabah sporu yapılır. “Sabahları neden spor yapıyoruz?” sorusu sorulur. Hızlı tur tekniği kullanılarak öğrencilerden cevaplar alınır.<br>-Spor, yüzmeye, jimnastik, basketbol, buz pateni, koşu kelimeleri sessiz sinema şeklinde anlatılır ve öğrenciler bulmaya çalışır. Bu etkinlik gerçekleştirilken öğrencilere iki seçenek sunulur. Anlatmak isteyenler ve bulmak isteyenler şeklinde iki grup oluşturulur. Kelimeler buldukça tahtaya yazılır. (Algısal/Sezgisel)<br>-Başlık, metnin ilk cümlesi, son cümlesi okunur ve resimler gözden geçirilir. Metnin içeriği hakkında tahminler sorulur. Öğrenciler yapışkanlı kağıtlara tahminlerini yazarlar. (Algısal/Sezgisel)   |
| Anlama<br>Dinleme<br>Okuma<br>Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma<br>Metni İnceleme<br>Söz varlığını geliştirme | -Öğretmen metni okur. Ortasında durup, “Şimdiye kadar tahmini doğru çıkan var mı? Doğru çıkmasının nedeni ne olabilir?” sorusunu sorar.<br>-Öğrenciler bir kere sessiz okuma yapar. Dudak kıpırdatmamaya, kalem ya da parmakla takip etmemeye ve vücutlarıyla ritim tutmamalarına dikkat etmeleri gerektiği söylenir. Metni okurken bilmediği sözcüklerin altını çizmeleri istenir.<br>-Sınıftan üç kişi seçilir (Bilge, anlatıcı, köpeği olan kız). Metnin bölümleri öğrencilere paylaştırılır ve sesli okuma yapılır. Noktalama işaretlerine, ses tonuna ve duyguları yansıtmasına dikkat edilir.<br>-Öğrencilerin belirlediği kelimelerin anlamları metindeki yerine göre tahmin edilmeye çalışıldıktan sonra sözlükten araştırılıp, Türkçe defterine yazılır.<br>-Aktif ve yansıtıcı stile sahip öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Hikâye haritası etkinliği dağıtılır. Aktifler soruları yanıtlarken, yansıtıcılar değerlendirme yapar. Yanlış yanıtlar üzerinde tartışmaları sağlanır.<br>1. Metinde geçen karakterler kimlerdir?<br>2. Bilge'nin ailesinde kimler, hangi sporları yapıyorlar? Öğrenci bu soruyu ister canlandırabilir isterse spor aile eşleştirmesi yapabilir.<br>3. Bilge hangi sporu yapacağını düşünebilmek için nereye gitti?<br>4. Bilge kaçan minik köpeği nasıl yakaladı?<br>5. Herkes Bilge'yi ne zaman alkışladı?<br>6. Bilge niçin mutlu oldu?<br>Öğrencilerden metinde geçen eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli kelimeleri bulmaları istenir. Bulunan kelimeler tahtaya yazılıp değerlendirme yapılır. |
| Metin aracılığıyla öğrenme<br>Günlük hayatla ilişkilendirme   | -“Günlük hayatta bildiğiniz sporlar nelerdir?” sorusu sorulur. Görselini çizmeyi ve yazmayı tercih eden öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Etkinlik kağıdının yarısına bilinen sporlar yazılırken, diğer yarısına spor resmedilir.  |
| Kendini İfade Etme  | -Sınıf üçer kişilik gruplara bölünür. Her gruba araştırmaları için bir spor dalı verilir. Gruplar kendilerine verilen spor dalını evde araştırıp ertesi gün okula gelir. Bulunan bilgiler ile gruptaki her öğrenci; ressam, nasıl oynanır ve kuralları görevlerinden birini seçer. Birlikte sporu tanıtan bir bilgi afişi hazırlayıp sınıfta sunarlar. (Görsel/İşitsel)<br>-Kitaptaki 6. etkinlik yaptırılır.  |
| Ölçme ve Değerlendirme  | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanır.  |

|   |  |
|---|--|
| Tema: Sağlık ve Spor<br>Metin Adı: Kahvaltının Önemi        | Eylem Planı 3  |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme                   | -Öğrenciler yüz yüze bakacak şekilde iç içe iki çember oluşturur. Karşılıklı duran öğrenciler kahvaltının önemi hakkında konuşur. Bir dakikalık süre tutulur ve öğretmenin işaretiyle dış çemberdeki öğrenciler bir adım sola kayar. Farklı iki öğrenci tekrar aynı konuda konuşmaya başlar. Öğrenciler hem kendi bilgilerini hem de arkadaşlarından öğrendiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşır. Etkinlik öğrenciler kendi yerlerine dönünceye kadar devam eder. (Algısal)   |
| Metni tanıma ve tahmin etme                                 | -Metne yönelik görseller, metnin ilk ve son cümlesi gözden geçirilerek metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunulur.   |
| Anlama<br>Dinleme   | - Metin slayt şeklinde hazırlanıp her sayfaya içeriği hakkında görsel koyularak tahtaya yansıtılarak öğretmen tarafından okunur. (Görsel/İşitsel)  |
| Okuma   | -Bir kere öğrenciler tarafından sessiz ve paylaşımlı okuma yapılır.  |
| Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma                       | -“Kahvaltı, enerji, kalsiyum, protein, atıştırmalık lifli besin” kelimeleri bilgisayarda görsel arama motoruna yazılıp araştırılır. Çıkan görsellere bakılarak anlamı hakkında tahminde bulunulur. Ardından kelimelerin anlamlarına sözlükten bakılıp tahminler değerlendirilir. (Görsel/İşitsel)  |
| Metni İnceleme  | -Enerjik olan (kahvaltı yapan) ve enerjik olmayan (kahvaltı yapmayan) iki öğrencinin görselleri sınıfta paylaşılır. İki görsele yönelik etkinlik kağıdı dağıtılır.<br>-Kahvaltı yapmamış, enerjik olmayan bir öğrenci sandalyeye oturtulur. Önündeki masaya kahvaltıda yenmesi ve yenmemesi gereken yiyeceklerin resimleri karışık bir şekilde konur. Her yiyeceğin sağladığı faydaya göre puanları vardır. Diğer öğrenciler sandalyede oturan arkadaşlarına yemesi gereken yiyecekleri önerirler. Seçtikleri yiyeceklere göre bir puan alırlar. Sandalyede oturan öğrenci seçilen yiyeceğe göre enerjik ve yorgun rollerine bürünür. Böylece hem sandalyede oturan, hem de arkadaşına yiyecekleri seçen öğrencinin bilgisi sınanmış olur (Aktif/Yansıtıcı). |
| Söz varlığını geliştirme                                    | -Öğrencilere “Seyirci mi olmak istersin, sahnede mi?” sorusu yöneltilir. Seçim yapıldıktan sonra sahnede olan öğrencilerden kahvaltı yapmanın önemini anlatan bir reklam hazırlamaları istenir. (Aktif/Yansıtıcı)  |
| Metin aracılığıyla öğrenme<br>Günlük hayatla ilişkilendirme | -Öğrencilerden evlerinden getirmek üzere sağlıklı atıştırmalıklar istenir ve teneffüste tüketilir. Getirilen yiyecekler sınıfta tek tek konuşulur, değerlendirmesi yapılır. (Sıralı/Bütünsel)  |
| Kendini İfade Etme  | Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara A3 kağıdı dağıtılır. Her gruptan en sağlıklı ve dengeli kahvaltıyı resmini çizerek hazırlamaları istenir. Grupta kahvaltıda nelerin bulunacağı tartışılıp rol paylaşımları yapılır. Besinlerin resimleri çizilirken altlarına ne olduklarının yazılması da istenir. (Görsel/İşitsel ve Aktif/Yansıtıcı)  |
| Ölçme ve Değerlendirme                                      | Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılır.   |

|   |   |
|---|---|
| Tema: Sağlık ve Spor<br>Metin Adı: El ve Tırnaklar  | Eylem Planı 4   |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme   | -El ve tırnakların konuşulduğu etkinlik kağıdı dağıtılır. Bu etkinlikte öğrencilerden el ve tırnak arasında nasıl bir diyalog geçebileceği tahmin edilmesi istenir. (Sezgisel)  |
| Anlama<br>Dinleme<br>Okuma<br>Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma<br>Metni İnceleme<br>Söz varlığını geliştirme | -Şiir öğretmen tarafından bir kere okunur. Öğrencilerin diyaloglarıyla karşılaştırma yapılır.<br>Sınıf dört gruba ayrılarak her gruba bir kıta dağıtılır. Gruplar hazır olduğunda şiir tüm sınıfla okunur. (söz korosu)<br>-Öğrencilerden şiirde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenir. Kitaptan 3. Etkinlik yapılır. Anlamı bilinmeyenler deftere yazılır.<br>-Şiir diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni haline getirilir. İkişer kişilik gruplar oluşturularak vermeleri gereken duyguyla birlikte tahtada canlandırılır. (Aktif)<br>-Kitaptan 4. Etkinlik yapılır. Cümleler tamamlanıp uygun noktalama işareti konur.<br>Kitaptan 5. Etkinlik yapılır. Öğretmen şiiri okur, eksik kelimeler öğrenciler tarafından tamamlanır. |
| Metin aracılığıyla öğrenme<br>Günlük hayatla ilişkilendirme   | -Bahçede çamurla oynanır. Eller yıkansa dahi tırnakların içinde çamur kaldığı görülür. Özellikle uzun tırnaklı öğrencilerin tırnaklarında daha fazla çamur kalmasına dikkat çekilir. (Aktif)  |
| Kendini İfade Etme  | -Sınıfa “Tırnaklar niçin vardır?” sorusu yöneltilir. İsteyen grupla isteyen yalnız başına bu soruyu yazılı olarak yanıtlar. (Aktif/Yansıtıcı)   |
| Ölçme ve Değerlendirme  | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilir ve yanıtlanır.   |

|  |  |
|--|--|
| Tema: Doğa ve Evren<br>Metin Adı: Ben Ne Zaman Doğdum?   | Eylem Planı 5  |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme  | -Öğrencilere “Kaç yaşındasın?, Yaşımızı nasıl hesaplarız?” soruları sorularak bireysel şekilde yanıtlamaları istenir. (Yansıtıcı)<br>-Öğrenciler yüz yüze bakacak şekilde iç içe iki çember oluşturur. Karşılıklı duran öğrencilerden bir doğum günü anılarını anlatmaları istenir. Bir dakikalık süre tutulur ve öğretmenin işaretleriyle dış çemberdeki öğrenciler bir adım sola kayar. Farklı iki öğrenci tekrar aynı konuda konuşmaya başlar. Etkinlik öğrenciler kendi yerlerine dönünceye kadar devam eder. (Algısal/Sezgisel)   |
| Anlama<br>Dinleme<br><br>Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma<br><br>Metni İnceleme<br><br>Söz varlığını geliştirme | -Tahtaya yazılan dört kelimeye (dantel parçası, 1 metre 60 santim, ilkbahar, 26 Nisan 2010) dikkat edilerek metin dinlenir. (İşitsel)<br>-Metin bir kere de anlamı bilinmeyen kelimelere dikkat edilerek dinlenir. Tespit edilen kelimeler açıklanır.<br>-Metin diyaloglara dönüştürülerek tekrar yazılır. Sınıf iki gruba ayrılarak canlandırma yapılır. (Aktif/Yansıtıcı)<br>-Memo'nun sırayla soru sorduğu kişilerin görselleştirileceği ve aldığı cevapların yazılacağı etkinlik kağıdı dağıtılır. (Sıralı) Bu etkinliği; isteyen grupla, isteyen bireysel şekilde yapabilir. (Aktif/Yansıtıcı)<br>-Kitaptan büyük harfin kullanımına ilişkin 4. ve 5. etkinlik yapılır. |
| Metin aracılığıyla öğrenme   | -Günlük hayatla ilişkilendirme: Öğrencilere bir gün önceden ödev verilir. Ev hanesine tek tek “Ben ne zaman doğdum?” sorusunu sorar ve cevapları not eder. Ertesi gün sınıfta sunumu yapılır. (Aktif)  |
| Kendini İfade Etme   | -Öğrenciler ailelerinin verdikleri yanıtları sınıfta konuşma, yazma ya da görsel sunu şeklinde sunar (Görsel/İşitsel).   |
| Ölçme ve Değerlendirme   | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilir ve yanıtlanır.  |

|   |   |
|---|---|
| Tema: Doğa ve Evren<br>Metin Adı: Gülibik   | Eylem Planı 6   |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme<br><br>Anahtar kelimelerle çalışma<br><br>Metni tanıma ve tahmin etme                           | -Öğrenciler öğrenme stillerine ve okuduğunu anlama seviyelerine göre gruplara ayrılır. Metne ait görseller gruplara dağıtılır. Görsellerden yola çıkılarak metne yönelik anahtar kelimeler belirlenmeye çalışılır. (Algısal)  |
| Anlama<br>Dinleme<br><br>Okuma<br><br>Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma<br><br>Metni İnceleme<br><br><br><br>Söz varlığını geliştirme | -Metin öğretmen tarafından bir kere sesli bir şekilde okunur. Metnin ortasında “Sizce devamında ne olmuştur?” sorusu sorularak sınıftan görüşler alınır. (Bütünsel)<br><br>-Her grup kendi içinde sesli okuma yapar.<br><br>-Öğrencilerden metnin içinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenir. Tespit edilen kelimeler sözlükten araştırılıp deftere yazılır.<br><br>-Okuduğunu anlamaları iyi olmayan öğrencilere metne yönelik görseller tekrar dağıtılır. Görselleri oluş sırasına göre sıralamaları istenir. Ardından her bir görsel için sırayla metnin hangi aşamasında geçtiği tespit edilir. (Sıralı)<br>-Metnin konusunu bulma çalışması yapılır.<br>-Hikaye haritası etkinliği yapılır.<br><br>-Metinde geçen ön adlar ve özel isimler bulunur. |
| Metin aracılığıyla öğrenme  | -“Ben Ne Zaman Doğdum?” metni ile bağ kurulur. (Bütünsel)   |
| Kendini İfade Etme  | -Metnin görselleri gruplara dağıtılır. Her grup kendine gelen görseli ön adları kullanarak sahnede canlandırır. (Aktif)   |
| Ölçme ve Değerlendirme  | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır. (Sıralı/Bütünsel)  |

|   |   |
|---|---|
| Tema: Doğa ve Evren<br>Metin Adı: Mevsimler   | Eylem Planı 7   |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme<br><br>Anahtar kelimelerle çalışma<br><br>Metni tanıma ve tahmin etme | Dörder kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Dört mevsimi kapsayan boyama sayfası gruplara dağıtılır. Mevsimlere yönelik özellikler tespit edilerek ilgili yerlere yazılır.(Algısal/Sezgisel ve Görsel/İşitsel)<br><br>Metinden anahtar kelimeler belirlenerek öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Aynı grupların anahtar kelimeler hakkında konuşması sağlanır.  |
| Anlama<br>Dinleme<br><br>Okuma<br><br>Metni İnceleme<br><br><br><br><br><br><br><br>Söz varlığını geliştirme    | -Metin öğretmen tarafından bir kere sesli okunur.<br><br>-Metin öğrenciler tarafından sessiz okunur.<br><br>-Metinde bahsedilen günler, aylar ve mevsimlerle ilgili tahtaya yazılan soruların sorulacağı bir yarışma düzenlenir. Yarışan öğrencilerin seviyelerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilir. Yarışacak olan iki öğrencinin yanına onları çalıştırmakla görevli bir öğrenci öğretmen görevlendirilir ve etkinlik üçer kişilik gruplarla gerçekleştirilir. (Aktif ve İşitsel)<br><br>-Sınıf dörder kişilik heterojen gruplara ayrılır. Her gruba bir mevsim verilir. Dört mevsime ait yapılan resmin, barındırdıkları ayların ve her ay için öğrenciler için belirlenecek sembollerin bulunacağı mevsim şeridi yapılır. (Aktif ve Görsel)<br><br>Kitaptan kelimelerin zıt anlamlarının bulunduğu etkinlik yapılır. |
| Metin aracılığıyla öğrenme  | -Öğrencilerin doğum tarihleri tahtaya yazılır. Önce doğandan başlayarak sırayla mevsim şeridinde doğum tarihleri işaretlenir. (Sıralı)  |
| Kendini İfade Etme  | -İster bireysel ister iki kişi çalışabilecekleri bu etkinlikte, öğrencilerden kısa bir metin yazmaları istenir. Bu paragrafta bir mevsimi seçmeleri ve o mevsime yönelik bitki örtüsünün, hava durumunun ve bir insan faaliyetinin bulunması kriterleri aranır. (Aktif/Yansıtıcı)   |
| Ölçme ve Değerlendirme  | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır. (Sıralı/Bütünsel)  |



|   |  |
|---|--|
| Tema: Doğa ve Evren<br>Metin Adı: Tarzan  | Eylem Planı 8  |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme | -“Daha önce Tarzan çizgi filmi izlediniz mi?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Konuşmak isteyenlerin cevapları dinlenir. (Algısal)   |
| Metni tanıma ve tahmin etme               | -Metnin resimleri incelenir. Öğrenciler kendi yaşantılarıyla bağ kurmaya çalışır. (Algısal/Sezgisel)   |
| Anlama<br>Dinleme<br>Okuma                | -Şiir öğretmen tarafından bir kez okunur.<br>-Öğrenciler bir kere sessiz, bir kere sesli, sonra paylaşımlı okuma yaparlar. (İşitsel)   |
| Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma     | -Anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenir. Metindeki yerine göre anlamı tahmin edildikten sonra, sözlükten araştırılır. (Sıralı)   |
| Metni İnceleme                            | -Öykü haritası doldurulur. Sırayla her kıtanın konusu bulunur. Her kıta için soru oluşturulur. (Sıralı)  |
| Söz varlığını geliştirme                  | -Şiirden eş ve zıt anlamlı kelimeler bulunur.  |
| Kendini İfade Etme                        | -Şiirde geçen soruna yönelik öğrencilere sorular sorulur. Öğrenciler grup oluştururlar ve soruna yönelik grupça çözüm geliştirirler. Çözümler sırayla değerlendirilir ve içlerinden bir tanesi seçilir. (Aktif/Yansıtıcı)  |
| Ölçme ve Değerlendirme                    | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanmıştır. (Sıralı/Bütünsel) |

|  |  |
|--|--|
| Tema: Vatandaşlık<br>Metin Adı: Işıltılı Reklamlar                       | Eylem Planı 9  |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme<br>Metni tanıma ve tahmin etme | -Öğrencilere “100 liranız var. Markette gördüğünüz her şeyi satın alır mısınız? Neden?” sorusu sorulur ve cevaplar küçük kağıtlara yazılır. (Sezgisel)<br>-Metnin görselleri incelenip içeriği hakkında tahminlerde bulunulur. (Algısal)   |
| Anlama<br>Dinleme<br>Okuma<br>Metni İnceleme<br>Söz varlığını geliştirme | -Metin öğretmen tarafından bir kere sesli okunur.<br>-Metin öğrenciler tarafından sesli şekilde okunur.<br>-Öğrenciler okuduğunu anlama düzeyleri ve öğrenme stillerine iki gruba ayrılır. Şiirin her kıtasının resminin çizildiği etkinlik kağıdı okuduğunu anlama düzeyi daha düşük olan on öğrenciye dağıtılır.<br>-Diğer beş öğrenci için tahtaya iki kelime bulutu asılır. Öğrencilerin bu bulutlardan birini seçip düşüncelerini, çağrıştırdıklarını örneklerle yazıp açıklayacakları etkinlik kağıdı dağıtılır. (Görsel ve Yansıtıcı)<br>-Kitaptan 1. Etkinlik yapılır. Karışık olarak verilen görseller istek-ihyaç şeklinde sınıflandırılır. (Görsel ve Sıralı)<br>-Öğrencilere bir bütçe ve senaryo verilir. İkişer kişilik gruplar oluşturularak bu bütçe ve senaryoya göre bir alışveriş listesi hazırlamaları istenir. (Aktif ve Yansıtıcı)<br>-Kitaptan 5. etkinlik yapılır. |
| Metin aracılığıyla öğrenme   | -Şiir hikayeye dönüştürülür. Öğrenciler bunun için önce şiirdeki yeri, zamanı ve mekanı belirler. Bu etkinliği ister tek başına, ister bir arkadaşıyla gerçekleştirebilirler. (Aktif/Yansıtıcı)  |
| Kendini İfade Etme   | -Öğrenciler gruplara ayrılır. Kendi tasarladıkları bir kalemin reklam afişini tasarlarlar. Süre bitiminde gruplar sırayla tahtaya çıkıp afişini tanıtırlar. Etkinlik sonunda insanların bu kalemi neden almaları ya da almamaları gerektiği soruları sorulur. (Görsel/İşitsel ve Bütünsel)   |
| Ölçme ve Değerlendirme   | Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilip yanıtlanır. (Sıralı/Bütünsel)  |

|   |   |
|---|---|
| Tema: Vatandaşlık<br>Metin Adı: Bölüşmek Kolay<br>Değildir  | Eylem Planı 10  |
| Hazırlık<br>Ön bilgileri harekete geçirme<br><br>Anahtar kelimelerle çalışma  | -Ön bilgileri ortaya çıkarma amaçlı etkinlik kağıdı dağıtılır. Bir pasta ve beş farklı nitelikte karakterlerin olduğu bu etkinlikte, öğrenciler pastayı kendi adalet sistemlerine göre kişilere paylaştırır. Nedenleri sınıfta tartışılır. (Sezgisel)<br><br>-Tahtaya “haksızlık, adalet ve bölüşmek” kelimeleri yazılır. Çağrıştırdıkları ve bilinenler konuşulur. Etkinlik kağıdına kelimelerin içinde geçtiği cümleler yazılır. (Sezgisel)   |
| Anlama<br>Dinleme<br><br>Okuma<br><br>Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma<br><br>Metni İnceleme<br><br>Söz varlığını geliştirme | -Öğretmen tarafından bir kere sesli okuma yapılır.<br><br>-Öğrenciler tarafından bir kere sesli okuma ardından bir kere paylaşımlı okuma yapılır.<br><br>-Anlamı bilinmeyen kelimeler öğrenciler tarafından belirlenir. Kelimeler tahtaya yazılıp üzerinde konuşulur. Örnek cümleler kurulur.<br><br>-Metnin her paragrafına yönelik öğrenciler tarafından sorular hazırlanır. Sorular yazılır ve karıştırılarak sınıftaki öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci kendine gelen soruyu yanıtlar. (Yansıtıcı)<br>-Öğrencilerden kendi adalet sistemlerini yansıtacakları farklı paylaşım durumlarını canlandırmaları istenir. Aktif olarak görev almak istemeyenler jüri olarak görevlendirilir. (Aktif/Yansıtıcı) |
| Metin aracılığıyla öğrenme  | -Öğrencilere adil olmakla ilgili animasyon izletilir. Metin ve animasyon arasında bağ kurulduktan sonra, günlük hayatla bağ kurmaları istenerek konuya ilişkin bir anılamı yazmalarını veya resmetmeleri istenir.   |
| Kendini İfade Etme  | -Yazdıklarını veya resmettiklerini sınıfta paylaşırlar. (Görsel/İşitsel)  |
| Ölçme ve Değerlendirme  | -Metnin ölçme ve değerlendirme basamağında, öğrencilerin süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek için rubriklerden ve sürecin sonunda okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sıralı öğrenme stiline sahip öğrenciler için sorular tek tek verilir ve yanıtlanmıştır. (Sıralı/Bütünsel)   |

## Ek 10. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarının Gelişimine Etkisi” adıyla, 2023 Mart-2023 Haziran tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

**Araştırmanın Hedefi:** Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmediğini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek / Görüşme / Gözlem/ Ses ve Görüntü Kaydı şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

**Araştırmacı** : Seher AKŞİT

**İletişim bilgileri:**telefon:

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## ÖZGEÇMİŞ

| <b>Kişisel Bilgiler</b>          |   |
|----------------------------------|---|
| Adı                              | Seher                                       |
| Soyadı                           | AKŞİT                                       |
| Doğum Yeri ve Tarihi             |   |
| Uyruğu                           | T.C.  |
| İletişim Adresi ve E-Mail Adresi |   |
| <b>Eğitim</b>                    |   |
| İlköğretim                       | Denizli Ticaret Odası Ahi Sinan İlkokulu    |
| Ortaöğretim                      | Denizli Anafartalar Lisesi                  |
| Yükseköğretim (Lisans)           | Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği   |
| <b>Yabancı Dil</b>               |   |
| Yabancı Dil Adı                  | İngilizce                                   |
| Sınav Adı                        | YÖKDİL                                      |
| Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl      | 28.08.2022                                  |
| Alınan Puan                      | 45  |
| <b>(Varsa) Mesleki Deneyim</b>   |   |
| 2018-2019                        | TÜBİTAK 1001 Projesi Bursiyeri (1 yıl)      |
| 2021                             | Sınıf Öğretmeni (MEB)<br>Yenipınar İlkokulu |