

## İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi\*

The Overcoming Reading Diffuculty through Peer Tutoring in Primary School

Mustafa Türkmenoğlu  
Muhammet Baştuğ\*\*

### To cite this article/Atıf için:

Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 36-66. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s2m

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2017

Düzeltilme: 27.09.2017

Kabul Tarihi: 27.10.2017

**Öz.** Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü'nü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okuma güçlüğü olan beş öğrenen akran ve beş öğreten akran olmak üzere toplam 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma yönteminin eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk, prozodi) ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşme sonuçlarından, alan notlarından ve araştırma günlüklerinden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akran öğretimi yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarını artırmıştır. Bu sonuçlar öğrenci ve veli görüşleri, ayrıca alan notları ve araştırma günlükleri ile de örtüşmektedir. Ayrıca akran öğretimi yönteminin; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında tartışılmıştır.

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

**Abstract.** In this study, it is aimed to determine the effect of peer tutoring method to resolve the difficulty in reading among 4th grade primary school students. The research is conducted with a group of five tutees who have reading difficulty and five tutors. The research was carried out in action research pattern of the qualitative research methods. Observation and interview methods were used to collect data. Fluent reading (speed reading, accuracy, prosody) and reading comprehension skill levels of students were obtained using Error Analysis Inventory and Prosodic Reading Scale. In addition; data were collected from the results of interview with students and parents, field notes and research journals. The obtained data were analyzed using content analysis method and percentages. According to the results obtained from research, peers tutoring method was increased the students' fluent reading and reading comprehension levels. These results are also supported by the opinions of students and parents, field notes and research journals. Moreover, it has been seen that peer tutoring method has positive contributions to the students' cognitive, affective and social aspects. The results obtained from this study were discussed in the relevant literature.

**Keywords:** Reading difficulty, fluent reading, peer tutoring, action research

\* Bu çalışma, ilk yazarın, Doç.Dr. Muhammet BAŞTUĞ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* *Sorumlu yazar / Correspondence:* Mustafa Türkmenoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Pozantı, Adana, e-mail: mturkm@hotmail.com

## Giriş

Önceden, “yazılı simgeleri seslendirme” olarak tanımlanan okuma, zamanla değişim göstererek “yeni bir anlama ulaşma” olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2007:1). Buna göre okumanın yazar ile okuyucu arasında etkileşime dayalı olduğu, okumanın belli bir yöntem ve amaç doğrultusunda yapıldığı ve okumanın anlama dayalı bir süreç olduğu görülmektedir.

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

Okul çağındaki pek çok öğrenci üst sınıflara geçtiği hâlde okuma yazmada sorunlar yaşamaktadır. Yılmaz’a (2008) göre ilköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20’si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Fiziksel veya zihinsel herhangi bir engeli olmayan ama okuma-yazmada önemli güçlükler yaşayan bu öğrenciler her ne kadar sınıftaki akranları ile aynı düzeyde eğitim alsalar bile akranlarından okuma-yazma gibi temel becerilerde geride kalırlar. Okuma becerisini akranlarına göre yeteri kadar geliştirememiş bu öğrencilerin sınıf içindeki genel akademik başarı düzeyleri de düşük olmaktadır (Taşkaya, 2010; Yurdakal, 2014). Okuma güçlüğü, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak bir sorunu olmamasına rağmen, kendi yaş veya sınıf düzeyinin altında okuması ya da hiç okuyamamasıdır. Bu okuma güçlükleri, genellikle öğrencinin hazır bulunuşluğuna ilişkin yetersizliklere ve öğretimsel eksiklere bağlanmaktadır. Okuma bozukluğu olan bireyler sesli okumada çarpıklıklar, yanlış sözcük kullanma ve sözcük atlamalarla ayırt edilebilir. Sesli ve sessiz okuma hızları yavaştır ve anlama hataları vardır (Akyol ve Yıldız, 2010:1691).

İlköğretimin ilk yıllarında öğrencinin okumada güçlük yaşaması, okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yanında, okuma sürecinde karşılaşılan sorunların öğrencilerin yalnızca okul başarısını değil, hem okuldaki sosyal yaşantısını hem de ileriki yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü okuma güçlüğü olan öğrenciler güvensizlik, isteksizlik ve çaresizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Uzunkol, 2013). Özellikle ilkökul çağında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin, yaşadıkları güçlüklerin tek başına üstesinden gelmesi zordur. Bu öğrencilere, okumayı geliştirici yöntem ve materyaller planlı bir şekilde sunulmalıdır. Aksi takdirde okuma güçlüklü öğrenciler hem akademik hem de okul dışı yaşamlarında zorluk çekerler.

Okuma güçlüğünü gidermek için ulusal ve uluslararası çalışmalarda birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden tekrarlı okuma (Samuels, 1979), akıcılığı geliştirme (Rasinski, 2010), eko ve paylaşımlı okuma (Rasinski, 2010; Vaughn, Chard, Bryant, Coleman, Tyler ve Lınan-Thompson, 2000), nörolojik etki (Flood, Lapp ve Fisher, 2005), yapılandırılmış okuma (Keskin, 2012) yöntemleri bunlardan bazılarıdır. Türkiye’de bu yöntemler kullanılarak farklı çalışmalarla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının giderilebileceği ortaya konulmuştur (Yılmaz, 2006; Keskin, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Yamaç, 2014; Aktepe ve Akyol 2015). Ancak akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, akran öğretimi yönteminin

kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Oysa son yıllarda akran öğretimi yöntemi öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler arasında yer almakta ve sıklıkla önemi üzerinde durulmaktadır (Can, 2009; Yardım, 2009; Akay, 2011; Demirel, 2013; Mazlum, 2015). Akran öğretimi, kaliteli bir eğitim ve etkili öğretim uygulamalarından biri olarak birçok ülkede kullanılmakta ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından desteklenmektedir (Blanch, Duran, Flores ve Valdebenito, 2012). Akran öğretimi; benzer sosyal grup içinde olan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları şeklinde tanımlanmıştır (Ünver ve Akbayrak, 2013:214). Akran öğretimi, aynı ya da farklı yaş ve seviyeye sahip olan öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesi şeklinde de tanımlanabilir.

Akran öğretiminin; öğrenciye bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden birçok kazanımı vardır. Akran öğretimi, öğrencilerin akademik olarak gelişiminin yanında sosyo-duygusal becerilerinin (okul durumuna karşı tutum, disiplin ve öz saygı) gelişiminde de etkili olmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1998; akt. Blanch ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte Yardım'a (2009) göre akran öğretiminde öğrenciler bir problemin çözümünü grup arkadaşlarıyla tartışıp, probleme farklı çözüm yolları geliştirebilirler. Grup çalışmalarında öğrenciler birbirlerini destekler, teşvik eder ve bilgilerine değer verirler. Bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi, iletişimi artırarak dersi daha kolay anlaşılır ve zevkli hale getirir. Akran öğretimi, güvensizlik ve isteksizlik yaşayan okuma güçlüğü olan bireylerde etkili bir şekilde kullanılarak başarılı sonuçlar alınabilir. Böylece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına destek verilerek başarılı ve olumlu duygulara sahip olmaları sağlanabilir.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akran öğretiminin etkililiği araştırılmalıdır. Çünkü Vygotsky'nin destek ve dile ilişkin görüşleri, okuma becerilerinin geliştirilmesinde akran öğretiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Vygotsky (1978) çocuğun dil becerilerini kazanmasında sosyal çevre ve kültürün önemine değinmiştir. Bu çerçevede, çocuğa yetişkinin ya da daha deneyimli akranlarının destekte ve yardımda bulunması çocuğun gelişimine olumlu katkılar sunacağını belirtmiştir. Bu yönüyle ilkökul çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında akran ve oyun gruplarında yer alan çocukların akranlarından destek alması önemli görülmektedir (Demirel, 2013). Gerek Vygotsky'nin (1978) dil gelişimine ilişkin görüşlerinden gerekse akran öğretimine ilişkin alanyazından (Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons, 1997; Fuchs, Fuchs ve Kazdan, 1999; Fuchs ve Fuchs, 2005; Can, 2009; Yardım, 2009; Akay, 2011; Demirel, 2013; Mazlum, 2015) okuma öğretiminde akran öğretiminin araştırılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Oysa özellikle Türkiye'de okuma becerilerinin gelişimine yönelik çok sayıda çalışma olmasına rağmen akran öğretimi bu alanda ihmal edilmiştir. Bu çalışmada, akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecindeki rolüne odaklanılmıştır. Bu çalışma aracılığıyla okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik örnek bir uygulama konuyla ilgilenenlerle paylaşılmaktadır. Bu çalışma akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda var olan eksikliğin tamamlanmasına katkı sağlamasından dolayı önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının hem okuma eğitimi alanına ilişkin literatüre hem de sınıf içi uygulamalara pratik katkılar getirmesi beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü'nü gidermede akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin etkililiğini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin hızlı okuma becerilerine olan etkisi nedir?
2. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin doğru okuma becerilerine olan etkisi nedir?
3. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin prozodik okuma becerilerine olan etkisi nedir?
4. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi nedir?
5. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerine yönelik akran grupları öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
6. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerine yönelik akran grupları öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir?
7. Okuma becerilerini geliştirmede akran öğretimi uygulama süreci nasıl yürütülmektedir?

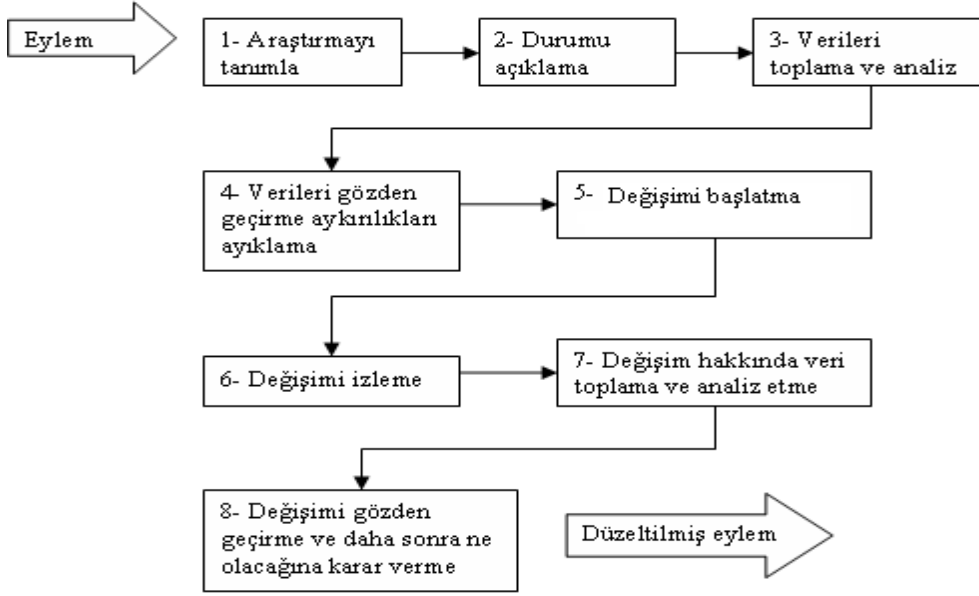
## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğüne gidermede akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmacılar (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997) eylem araştırmasını, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Johnson, 2014:19). Bu çalışmada da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin iyileştirilmesine yönelik okuma etkinliklerinin yapılması çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlamıştır. Yine araştırmacılara (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomas ve Whitehead, 1996) göre eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlerini veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yol olarak görülmektedir (Akt. Johnson, 2014:19). Araştırmacının kendi sınıfındaki bazı öğrencilerin okuma güçlüğü problemi yaşadığını tespit etmesi, kendi uygulamalarıyla bunu çözmeye çalışması ve bu süreçte gözlemler yapması çalışmaya eylem araştırması özelliği kazandıran diğer bir unsurdur. Eylem araştırması önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (Fohsy, 1998; Tomlinson, 1995; akt. Johnson, 2014:19). Bu nedenle okuma etkinliklerinin planlanması, çalışma metinlerinin belirlenmesi, süreçte yapılacak eylemlerin tek tek oluşturulması ve alan uzmanlarıyla paylaşımı çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlayan diğer başka bir unsurdur.

Eylem araştırmaları, eğitimde kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görür (Johnson, 2014; Johnson ve Chritensen, 2014). Bu eylem araştırmasının kuramsal yönünü Vygotsky'nin görüşleri, uygulama boyutunu da akran öğretimini temel alan okuma etkinlikleri oluşturmuştur. Bassey (1998) eylem araştırmasını üç anahtar soruya dayalı olarak sekiz aşamaya ayırmıştır (Akt: Köklü, 2001:40). Bu üç anahtar soru ile soruya dayalı sekiz aşama aşağıda ve Şekil 1'de verilmiştir.

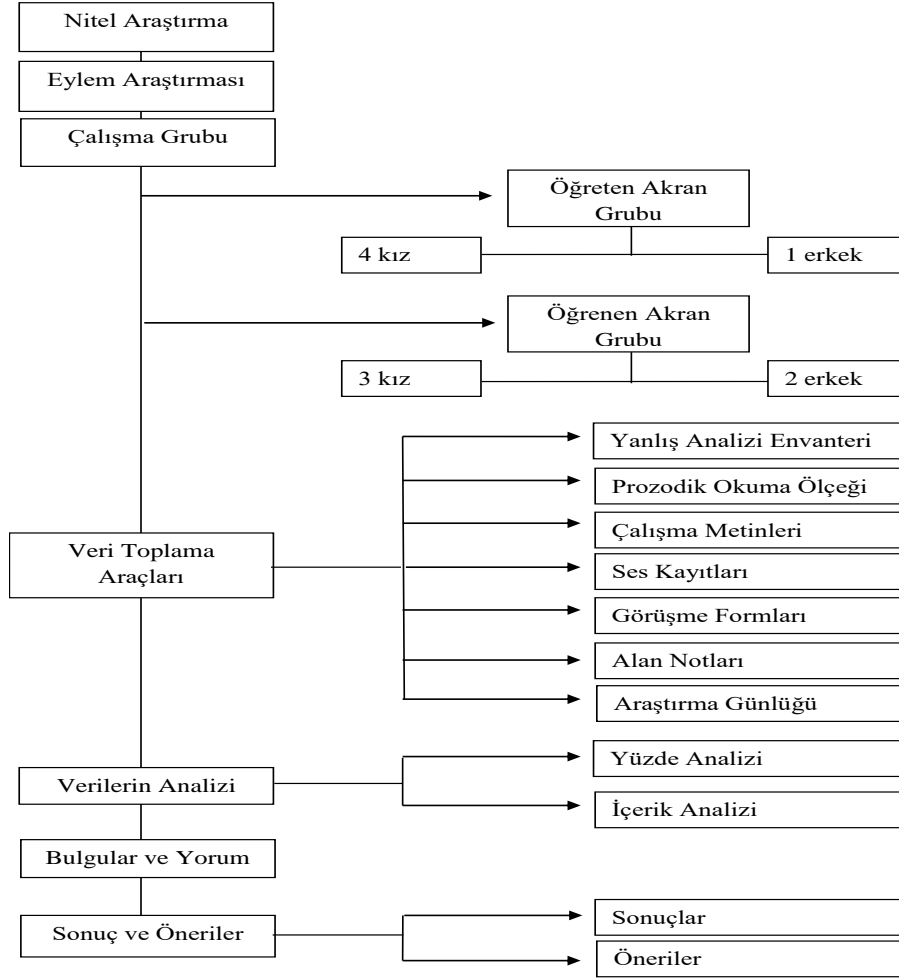
1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1'den 4'e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6'dan 8'e)



Şekil 1. Eylem Araştırmasının Basamakları (Bassey, 1998; akt. Köklü, 2001:40).

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

1. Bu çalışmada yukarıda eylem döngüsü doğrultusunda eylem araştırmasının temel araştırma sorusu olan "Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda uygulama öncesi çalışma grubunun akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla okuma metinleri ve okuduğunu anlama soruları uygulanmıştır. Bunlar Yanlış Analizi Envanteri'ne ve Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler toplanmış, ayıklanmış, araştırma tanımlanmış ve var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.
2. Eylem araştırmasının ikinci temel sorusu olan "Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız?" sorusu kapsamında çalışma grubu için akran öğretimi yöntemine uygun okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri tasarlanarak değişim süreci başlatılmıştır.
3. Eylem araştırmasının üçüncü temel sorusu olan "Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?" sorusu kapsamında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri süreç odaklı olarak izlenmiştir. Süreç içerisinde ara değerlendirme yapılmıştır. Süreç araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur. Araştırmanın sonunda da öğrencilere okuma metinleri ve anlama soruları uygulanmıştır. Bunlar Yanlış Analizi Envanteri'ne ve Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları ön değerlendirme ve ara değerlendirme sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yapılan uygulamaların araştırmanın amacına hizmet edip etmedikleri tespit edilerek araştırma raporlaştırılmıştır. Şekil 2'de araştırmanın deseni ve akış şeması verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Deseni ve Akış Şeması

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı I. dönemde Adana ili, Pozantı ilçesine bağlı bir merkez ilkokulda öğrenim gören on kişiden oluşan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden beşi öğrenen akran, beşi de öğreten akran grubundandır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının görev yaptığı okul ve kendi sınıfı tercih edilmiştir. Çünkü araştırmacı, bu okula ve sınıfa öğretmen olarak yeni atandığında bazı öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığını tespit etmiştir. Bu güçlüğü giderilmesine yönelik yapılan bu çalışmada çalışma grubunun oluşturulmasında aşağıdaki yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:112). Araştırmacının hazırlanmış olduğu ölçüt listesi aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Çalışma Grubu Ölçüt Listesi*

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

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

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

**Tablo 2.**  
*Çalışma Grubunun Oluşturulmasında Temel Alınan Okuma Puanları*

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

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

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel ve nicel olmak üzere farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama yöntemleri ve bu yöntemlerle ilgili veri toplama araçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları*

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

Tablo 3’te görüldüğü gibi nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme, nicel veri toplama yöntemlerinden ise envanter ve ölçek kullanılmıştır. Gözlem verileri; alan notları ve araştırma günlüğünden elde edilmiştir. Görüşme verileri ise görüşme formları ve ses kayıtlarından elde edilmiştir. Ayrıca nicel verileri ise, Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği’nden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

**Yanlış Analizi Envanteri:** Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde ve yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Akyol’un (2011:98-103), Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’dan (1986) Türkçeye uyarlamış olduğu “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır.

**Prozodik Okuma Ölçeği:** Prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi içinse Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. 15 maddelik beşli likert tipi ölçekteki her bir maddeden alınabilecek maksimum puan 4 iken minimum puan 0’dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersinden puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-60 arasında değişmekle birlikte, 30 puan ve üzeri prozodik okuyabilir olarak değerlendirilmektedir.

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

- Birinci ve ikinci sınıflar; 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar; 101-200 kelime arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar; 201-300 kelime arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar; 301-350 kelime arası

Yapılan bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıfta olması dikkate alınarak, çalışma boyunca kullanılan metinlerin 200 kelimeyi aşmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca çalışma



metinleri dışında akran gruplarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla ön, ara ve son değerlendirmede kullanılan metinler aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Değerlendirme Metinleri*

Metin Türü	Ön Değerlendirme Metni	Ara Değerlendirme Metni	Son Değerlendirme Metni
Öyküleyici	Çatlak Kova	Tilki İle Üzümler	Çatlak Kova
Bilgilendirici	İzcilik	İlk Hava Şehidimiz	İzcilik
Şiir	Çiftçiler	Tasarruf Ne Güzeldir	Çiftçiler

**Görüşme Formları:** Öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, başka araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlara veya ölçeklere bağımlı olmaya ve onları kullanmaya eğilimli değildirler (Creswell, 2014:185). Öğrencilere ve velilere yönelik görüşme soruları hazırlanırken öncelikle, araştırma amaçları ve gözlemler doğrultusunda hazırlanan sorular işlerlik, dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla üç uzmana (okuma eğitimi alanında uzman akademisyen, psikolog ve Türkçe öğretmeni) gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci ve velilerle, uygulama süreci bittikten sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşme verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

**Alan Notları:** Alan notları, nitel araştırmacının birincil kayıt aracıdır. Bu notlar; insanlar, olaylar, etkinlikler ve karşılıklı konuşmalar hakkında betimlemelerle dolu; düşünceler, önseziler ve ortaya çıkan örüntülere ilişkin notların alındığı ve araştırmacının gözlemlerinin yanında bireysel tepkilerini de görebileceğimiz bir yerdir (Glesne, 2012:96; Yıldırım ve Şimşek, 2005:301). Patton'a (2014:303) göre alan notlarının yazıldığı tarih verilmeli, gözlemin nerede gerçekleştiği, kimlerin bulunduğu, fiziksel ortamın nasıl olduğu, hangi sosyal etkileşimlerin ve etkinliklerin gerçekleştiği gibi temel bilgiler yazılmalıdır. Çünkü bu notlar, daha sonra analiz sırasında bir gözleme geri dönülmesine imkân sağlayan, nihayetinde araştırmacının bulgularını okuyan kişiye araştırmada gözlemlenen etkinlikleri ayrıntılı olarak görmesine izin veren betimsel bilgiler içermesi gerekir. Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde tutulan notlar alan notlarını oluşturmaktadır. Alan notlarında araştırmacı gözlem verilerine ve süreçle ilgili yorumlarına yer vermiştir. Alan notlarından elde edilen veriler, gözlem sırasındaki bağlamların kaydedilmesini sağlamıştır.

**Araştırma Günlüğü:** Araştırma günlüğü, araştırma boyunca araştırmacının davranışlarının ve hislerinin kaydedildiği öz yaşam öyküsel notların toplandığı yerdir. Araştırma günlüğü araştırmacının, katılımcıların nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl biçimlendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında düşünmeyi sağlayan bir araçtır (Glesne, 2012:104). Bu araçlar; bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:301). Araştırmacı tarafından uygulama gününün sonunda tutulan değerlendirme notları araştırma günlüğünü oluşturmaktadır.

Alan notları ve araştırma günlüğü, araştırmacının sürece yönelik betimlemelerini ve uygulamalara ilişkin eleştirel bir yaklaşımı içermektedir. Sürece yönelik betimlemeler öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarına, ilgilerine, akranlarıyla iletişime vurgu yapmaktadır. Uygulamalara ilişkin eleştirel yaklaşım ise uygulanan etkinliğin işe yarayıp yaramadığına yönelik araştırmacının değerlendirmelerini ifade etmektedir. Bu durum araştırmada kullanılan stratejilerin geliştirilmesini sağlayarak amaca daha fazla hizmet edebilecek yöntemlerin oluşturulmasına katkıda bulunmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, “Hazırlık Süreci” ve “Uygulama Süreci” olarak iki adımdan oluşmaktadır.

**Hazırlık Süreci.** Çalışmaya katılacak öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve gönüllü olmayan öğrenci çıkmamıştır. Çalışmaya katılacaklar için öğrenci onay belgesi ve veli onay belgesi alınmıştır. Ayrıca çalışma için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınmıştır.

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

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

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

Öğrenen akran ve öğretmen akran grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme olmak üzere toplam üç değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada ön değerlendirme, çalışmaya başlamadan bir hafta önce, ara değerlendirme çalışmanın sekizinci haftası, son değerlendirme ise çalışmanın sonunda yapılmıştır. Ön, ara ve son değerlendirmede her üç metin türü de kullanılmıştır. Çalışma sonunda akran grupları ile her hafta üç saat olmak üzere 15 hafta boyunca toplam 45 ders saati uygulama yapılmıştır.

Her çalışma sürecinde izlenen uygulama basamakları şu şekildedir:

Öğretmen metni sesli olarak okur.

Öğreten akran, öğrenen akran metni sesli olarak okur. Okuma sırasında öğrenen akran metinden okumayı takip eder.

Öğrenen akran ve öğreten akran eşli okuma yapar. Bir kelimeyi/cümleyi öğreten akran, diğer kelimeyi/cümleyi öğrenen akran okur. Öğrenen akranın okumakta zorlandığı kelimelerde/cümlelerde arkadaşı yardımcı olur.

Öğrenen akran metni tek başına okumaya başlar. Bu arada öğreten akran okumayı takip eder. Arkadaşının okuma hatalarını not alır, yanlış okuduğu kelimelerin altını çizer.

Okuma bittikten sonra öğreten akran, öğrenen akranın yanlış okuduğu kelimeleri gösterir ve öğrenen akran kelimeleri tekrar okur.

Öğrenen akran yanlış okuduğu altı çizili kelimeleri küçük bir kâğıda yazar ve *kelime kumbarasına* atar. Öğrenen akranın zorlandığı konularda öğreten akran yardımcı olur.

Her çalışma başında ve sonunda *kelime kumbarasından* kelimeler çekilir ve sırayla öğreten ve öğrenen akran okur. Böylece "*kelime kumbarası oyunu*" kurgulanır. Bu oyunu en az hata yapan kazanır.

15 haftalık uygulama sonunda öğrencilerin ve velilerin akran öğretimi ile okuma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğrenciler ve veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama sırasında alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan tekniklerden olan yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın "Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular" başlığındaki tablolarda değişim yüzdeleri kullanılmıştır. Değişim yüzdesi, öğrencilerin çalışmaya başlamadan önceki okuma becerisi ile çalışmadan sonraki okuma becerisindeki gelişimi yüzde olarak ifade etmek için kullanılmıştır. Diğer bir deyişle değişim yüzdesi, yapılan çalışmanın öğrencilerin okuma becerilerine ne düzeyde katkısı olduğunu sayısal olarak ifade etmek için oluşturulmuştur. Değişim yüzdesi aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır.

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

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

### Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği, araştırılan konunun olabildiğince tarafsız ve olduğu şekliyle gözlenmesi şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak için şu çalışmalar yapılmıştır:

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

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

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

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

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

**Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi:** Çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmaları kapsar. Kısaca uzman incelemesi, çalışmalara dışarıdan birinin fikir ve katkı sağlamasıdır (Glesne, 2012:66; Merriam, 2013:221). Çalışma süresince uygulanan etkinlikler, kullanılan metinler; çalışmanın uygulanma yöntemi, raporlaştırılması okuma eğitimi alanında uzman akademisyen tarafından araştırmanın her aşamasında değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulgular, iki alan uzmanı (akademisyen ve psikolog) ile birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

## Bulgular ve Yorum

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

### Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular

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

### Okuma Hızı Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Akran Gruplarının Okuma Hızı Gelişim Sonuçları*

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

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

Tablo 5’te akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre okuma hızı gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* okuma hızları her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre *öğreten akran grubunun* okuma hızlarındaki artış öyküleyici metin türünde %21; bilgilendirici metin türünde %25; şiir türünde %31 olmuştur. Okuma hızındaki artış en fazla şiir türü metinde; en az bilgilendirici metin türünde görülmüştür. Yine tablodaki verilere göre *öğrenen akran grubunun* okuma hızları her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre *öğrenen akran grubunun* okuma hızlarındaki artış öyküleyici metin türünde %44; bilgilendirici metin türünde %78; şiir türünde %166 olmuştur. Okuma hızındaki artış en fazla şiir türü metinde; en az öyküleyici metin türünde görülmüştür.

### Doğru Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Akran Gruplarının Doğru Okuma Gelişim Sonuçları*

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

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

Tablo 6’da akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre doğru okuma gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* doğru okuma yüzdeleri her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre *öğreten akran grubunun* doğru okuma yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %4; bilgilendirici metin türünde %3; şiir türünde %3 olmuştur. Doğru okuma yüzdesindeki artış en fazla öyküleyici metin türünde; en az bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

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

### **Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular**

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

**Tablo 7.**

*Akran Gruplarının Prozodik Okuma Gelişim Sonuçları*

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

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

Tablo 7’de akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre prozodik okuma gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* prozodik okuma puanları her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre *öğreten akran grubunun* prozodik okuma puanındaki artış öyküleyici metin türünde %15; bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde %14 olmuştur. Prozodik okuma yüzdesindeki artış en fazla öyküleyici metin türünde; en az bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

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

### **Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’de akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre okuduğunu anlama gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* okuduğunu anlama yüzdeleri her üç metin türünde

de artış göstermiştir. Buna göre öğreten akran grubunun okuduğunu anlama yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde ve şiir türünde %11; bilgilendirici metin türünde %15 olmuştur. Okuduğunu anlama yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici tür metinde; en az öyküleyici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

**Tablo 8.**

*Akran Gruplarının Okuduğunu Anlama Gelişim Sonuçları*

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

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

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

### Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

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

**Yardım ve destek.** Bu temaya ait bulgulara göre öğrencilerin akranlarının kendilerine yardım etmesi ve okuma sürecinde dönütler vermesi, onların mutlu olmasına, kendilerini iyi hissetmesine ve okuma hatalarının giderilmesine katkı sağlamaktadır. Bu duruma ilişkin öğrenen akran grubundaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Merve: *“Sevinliyordum çünkü arkadaşım okumasını düzeltmiş diye görüyordum.”*

**Okuma gelişimine katkısı.** Akran öğretimi uygulama sürecinin okuma gelişimine ilişkin öğrenci görüşlerine göre her iki akran grubundaki öğrenciler de okuma becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Buna göre hem öğrenen hem de öğretmen akran grubu öğrencileri okuma hatalarında azalma, okuma hızlarında artma ve okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma miktarlarında da artışlar olmuştur. Bu duruma ilişkin öğrenciler, aile üyelerinden de olumlu dönütler almaktadırlar. Hatta bazı aileler akran öğretimi çalışmalarının devam etmesini istemektedirler. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

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

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

Serpil(Öğrenen Akran): *“Önceden okumam kötüydü bir yerlerde takılıyordum şimdi okumam gelişti takılmadan okuyorum, yanlışlarımı düzeltiyorum.”*

Aysel(Öğreten Akran): *“Okurken bazen ben de hata yapabiliyordum. Ama sonra okuya okuya benim de okumam düzeldi. Yanlışlarım azaldı.”*

Zeynep(Öğreten Akran): *“Benim de önceden yanlışlarım çıkabiliyordu. Ama çalışmadan sonra yanlışlarım azaldı şimdi daha iyi okuyabiliyorum.”*

Merve(Öğreten Akran): *“Okumam daha da güzelleşti. Annem, ağabeyim okuma kursunu bırakma okuman güzelleşti, diyorlar.”*

**Başarılı olma duygusu.** Öğrenen akran grubu öğrencileri okuma hataları azaldığında ve başkaları tarafından beğenildiğinde kendilerini mutlu hissetmekte ve kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar. Öğrencilerin hatasız okuması ve bunu fark etmesi onları bağımsız okumaya



yönlendirmektedir. Öğrenciler bu süreçte okuma becerisine yönelik başarı tadını almaktadır. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

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

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

Nermin: *“Çok mutlu oluyorum çünkü az yanlışım olduğunda seviniyorum.”*

Sefa: *“Kendimi daha iyi hissedirim, sevinirim. Çünkü metni yanlışsız okuduğumda arkadaşlarım, öğretmenlerim okumamı beğeniyor.”*

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

**Etkileşim desteği.** Akran öğretimi uygulaması, karşılıklı etkileşimi sağladığı için okumaya sosyal bir etkinlik rolü vermektedir. Hem öğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencileri tek başlarına okumak istememektedirler. Bir arkadaş grubunda okuma, öğrencileri sıkılamakta, eğlendirmekte; güçlük çekenlerin düzeltme, destek ve kontrol ihtiyacını karşılamaktadır. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

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

Yusuf: *“Arkadaşımla okumak daha zevkli çünkü daha eğlenceli oluyor. Kendi başıma okuyunca sıkılıyorum. Arkadaşımla okuyunca zaman çok hızlı geçiyor.”*

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

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

Aysel: *“Arkadaşımla okumak isterim. Arkadaşımla okuyunca yorulmuyorum, keyifli oluyor.”*

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

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

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

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

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

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

Merve: “Eğlenceliydi, heyecanlı oluyordum oynarken.”

### Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan akran öğretimi yöntemi sürecinde ilişkin araştırmaya katılan öğrenci velilerinin çalışma sürecinde kendi çocuklarındaki gözlemleri sorgulanmıştır. Bu noktada temel olarak veli gözüyle akran öğretim yöntemi sürecinin öğrencilere yansımalarının nasıl olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular

“Evde Okuma Çalışmalarını Sürdürme, Okuma Gelişimi, Akran Grubunda Çalışmaya İsteklilik” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Melis'in annesi: "Öğrenciler okuma kurslarında istekliyidiler. Anne bugün okumam var, geç geleceğim diyordu. Gayet istekli idiler. Çocuklarımıza çok faydası oldu. Keşke kursu devam etseniz. Okuma kursunun olmasını isteriz."

Serpil'in annesi: "Serpil, anne keşke öğretmenimiz okuma kursuna devam etse, diyordu. Allah razı olsun sizlerden böyle bir şey yaptığımız için."

### **Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Bulgular**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Öğrencilerin hata sayısı özellikle şiir türlerinde az oluyor. O da okunan kelime sayısından mı kaynaklanıyor tam olarak bilmiyorum ama araştırmanın sonucunda şiir türündeki doğru okuma becerileri bize bunun yanıtını verecek galiba. (Alan notları: 24.12.2015)*

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

Araştırmanın “Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular” başlığında yer alan bulgulara göre de öğrencilerin en az hata yaptığı ve okuma becerisinin en fazla geliştiği metin türünün şiir olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırmanın alan notlarından elde edilen bulgularla okuma envanterinden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

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

*Çalışmaya başlamadan önce kantinden çikolata aldım ve öğrencilere dağıttım. Teşekkür ettiler. Şimdi okul bahçesinde çalışıyoruz. Okul bahçesine çıktığımız için çok sevindiler.*

...ayrıca öğrencilere övgülerde bulunmam onların çalışma azmini artırıyor. Daha istekli çalışıyorlar bunu fark ettim. (Alan notları: 13.10.2015)

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

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

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

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

*Bugün öğrenen akran grubundan Yusuf'un velisi okula geldi. Böyle bir çalışma yaptığım için çok teşekkür etti. Çocuğunun okuma becerisinde iyileşmeler olduğunu ifade etti. Evde önceden test çözerken ya da bir şey okurken çok yavaş okuduğunu hem kendilerinin hem de öğrencinin anlamadığını söyledi. Şimdi öğrencinin test çözerken ya da kitap okurken okumasının iyi olduğunu, okuduklarını anladığını ifade etti. Böyle olumlu dönüt almak beni çok mutlu etti. (Araştırma günlüğü: 22.12.2015)*

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

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

Görüşmelerden, alan notlarından ve araştırma günlüğünden elde edilen temalar ve temalara ilişkin gelişim alanları aşağıda Tablo 9'da özetlenmiştir.

**Tablo 9.**  
*Ana ve Alt Temalar*

Bilişsel Gelişim	Duyuşsal Gelişim	Sosyal Gelişim
<p><b>Akıcı okuma becerileri</b> *okuma gelişimine katkısı *okuma başarısı</p>	<p><b>Eğlenceli</b> *kelime kumbarası oyunu</p> <p><b>İgili ve istekli</b> *akran grubunda çalışmaya isteklilik *evde okuma çalışmalarını sürdürme</p>	<p><b>İletişim ve sosyalleşme</b> *etkileşim desteği *kelime kumbarası oyunu</p>
<p><b>Anlama becerileri</b> *okuma gelişimine katkısı *okuma başarısı</p>	<p><b>Çalışmadan memnun</b> *çalışmaya karşı tutum *akran grubunda çalışmaya isteklilik</p> <p><b>Okuma motivasyonu</b> *ödül kullanımı ve çalışmaya teşvik *çevresel tepkiler</p>	<p><b>Kendine güven</b> *çevresel tepkiler *başarılı olma</p>

## Sonuçlar ve Tartışma

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

### Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar

Hem öğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait puanları her üç metin türüne (öyküleyici, bilgilendirici ve şiir) ait ölçümlerde yükselmiştir. En fazla yükselme öğrenen akran grubu öğrencilerinin sırayla prozodik okuma (ortalama değişim %133), okuduğunu anlama (ortalama değişim %105), okuma hızı (ortalama değişim %96) ve doğru okuma yüzdelerinde (ortalama değişim %14) olmuştur. Diğer taraftan öğreten akran grubu öğrencilerindeki yükselme de sırayla okuma hızı (ortalama değişim %28), prozodik okuma (ortalama değişim %14), okuduğunu anlama (ortalama değişim %12) ve doğru okuma yüzdelerinde (ortalama değişim %3) olmuştur. Bu sonuçlar özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerde akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında da görülmektedir. Fuchs ve diğerlerinin (1997) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarının artırılması için akran öğretimi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda akran öğretimi yönteminin öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma başarılarında önemli gelişmeler sağladığı bulunmuştur. Aynı şekilde Fuchs ve diğerlerinin (1999) çalışmasında da lise öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarında akran öğretiminin olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Fuchs ve Fuchs (2005) araştırmasında, akran desteği alan çocukların kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubundan anlamlı derecede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

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

Akran öğretimi uygulamasında öğrencilerin başarısı istikrarlı bir şekilde şiir türü metinde daha da yükselmiştir. Okuma güçlüğünün giderilmesinde ve akıcı okumanın sağlanmasında şiir türünde daha olumlu gelişmeler olmaktadır. İlgili alanyazında akıcı okumada şiir kullanımının faydalı olduğunu ve tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Rasinski (2006) akıcılık öğretiminde doğruluk, hız, prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini, bu nedenle de okuma etkinliklerinde kullanılacak en iyi okuma materyallerinin prozodik okumayı da destekleyen şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli metinler olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Strout, Fenty ve Wright (2009) okuma öğretiminde şiirlerin, melodik metinlerin ve etkileşimli senaryo metinlerinin okunmasına yer verilmesinin özellikle uygun prozodi ile okumayı destekleyici uygulamalar olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu okuma güçlüğünün giderilmesinde farklı metin türlerinin özellikle şiir türü kullanımının önemli olduğunu göstermektedir.

### **Öğrenci ve Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Sonuçlar**

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

Akran öğretimi uygulamasındaki destek, akran grubu öğrencilerine güven ve rahatlık vermekte ve daha eğlenceli zaman geçirmesine fırsat vermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demirel, 2013; Mazlum, 2015; Yardım, 2009). Çok ve diğerleri (2003) HIV/AIDS konusunda yaptıkları çalışmada; akran eğitiminden faydalanan

öğrencilerin, uygulamaya katılmaktan memnun olduklarını, akran eğitimcileri ile güzel vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Demirel, 2013:92). Henning, Weidner ve Jones (2006) öğrencilerin, akran grubu içerisinde diğer eğitimcilerin önündekinden daha az gergin olduklarını, Ernst ve Byra (1998) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akranlarıyla çalışmanın rahat ve pozitif bir deneyim geçirmelerine, aralarındaki sosyal ilişkileri geliştirmesinin yanında birlikte çalışma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Alanyazından elde edilen sonuçlar araştırmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

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

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

### **Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Sonuçlar**

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

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



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

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

#### ***Uygulayıcılara Öneriler***

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

#### ***Araştırmacılara Öneriler***

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

### Kaynaklar / References

- Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlerli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Baştuğ, M., ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Blanch, S., Duran D., Flores, M., and Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688.
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ernst, M., and Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55(1), 24-37.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., and Meyers R. (2005). Peer-Mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 320-325.
- Field, M., Burke, J., Lloyd, D., and McAllister, D. (2004). Peer-assisted learning in clinical examination. *The Lancet*, 363(9407), 490-491.
- Flood, J., Lapp, D., and Fisher, A. D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26, 147-160.
- Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting Word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-43.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., and Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., and Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guthrie, J. T., and Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Henning, J. M., Weidner, T. G., and Jones, J. (2006). Peer-Assisted Learning in The Athletic Training Clinical Setting. *Journal of Athletic Training*, 41(1), 102-108.
- Hepler, S. I., and Hickman, J. (1982). “The book was okay. I love you”: Social aspects of response to literature. *Theory into Practice*, 21, 278-283.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, B., and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1) 37-48.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2011, 5-7 Mayıs). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Sivas.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., and Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students’ fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- Mazlum, E. (2015). *Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mirzeoğlu, A. D., Munusturlar, S., ve Çelen, A. (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 184-202.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.

- Rasinski, T. V. (2010). The Fluent Reader. New York: Scholastic Inc. Stahl, S. A., Heubach, K. M., and Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*(1), 25-60.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 21-36.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 70-83.
- Ünver, V., ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6*(4), 214-217.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.J., Lınan-Thompson, S., et al. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education, 21*(6), 325-335.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Witzel, B. S., and Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(2), 88-96.
- Yalçınkaya, T., ve Çağlak, S. (1998). Oyun ve oyuncakların hareket gelişime katkıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*, 319-326.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 631-644.
- Yardım, H. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

#### Yazarlar

Mustafa TÜRK MENOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

#### İletişim

Mustafa TÜRK MENOĞLU,  
e-mail: [mturkm@hotmail.com](mailto:mturkm@hotmail.com)

Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Beyazıt Kampüsü/İstanbul, e-mail: [mbastug@istanbul.edu.tr](mailto:mbastug@istanbul.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** Providing students with reading fluency and reading comprehension is among topics that are emphasized in the primary school curriculum. Indeed, these topics are considered specifically critical for individual's academic achievement. Students who can read properly and rapidly, comprehend and interpret what they read and narrate well verbally and in written would certainly become successful in their school life (Çaycı and Demir, 2006) as almost all lessons require the reading skill. In this sense, reading plays a key role for individuals to be successful in the school life. Yet, it is known that many students have difficulty in reading and comprehension and cannot read fluently despite graduating to next grades. There are several students who have problem with reading-writing although they are in later grades at elementary schools. According to Yılmaz (2008), approximately 15% to 20% of elementary school students have trouble with improving their reading-writing skills. Not having any physical or mental disability but having important difficulties in reading-writing, these students fall behind their peers in basic skills such as reading-writing even though they receive education on the same level as their peers do in their classroom. These students who are yet to improve their reading skill sufficiently compared to their peers have also lower general academic achievement levels (Taşkaya, 2010; Yurdakal, 2014). This is the reason why eliminating students' reading difficulties has always been the focus of both teachers and reading researchers.

There has always been a search for different methods and techniques aiming to improve the reading fluency and eliminate reading difficulty. This research aims at determining the effectiveness of the peer teaching method in eliminating the reading difficulty experienced by primary school fourth-grade students. It is anticipated that the research results would contribute to both in-class practices and the reading literature.

**Methodology.** Aiming to determine the effectiveness of peer teaching method in eliminating reading difficulty experienced by primary school fourth-grade students, this research was conducted in accordance with the action research design, which is a qualitative research method. The research was carried out with five learning peers who had reading difficulty and five teaching peers, being 10 students in total. Different qualitative and quantitative data collection methods were used to collect research data. The qualitative data collection methods included observation and interviews while the quantitative methods were inventories and scales. The observation data were obtained from the field notes and the research log. The interview data were obtained with interview forms and voice recordings. As the quantitative data, data obtained through the Wrong Answer Analysis Inventory and the Prosodic Reading Scale were utilized.

*Informal Reading Inventory:* The Informal Reading Inventory developed by Harris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988), and May (1986) and adapted into Turkish language by Akyol (2011:98-103) was utilized for assessing students' reading rate, reading accuracy and reading comprehension skills and identifying their reading errors.

*Prosodic Reading Scale:* The Prosodic Reading Scale developed by Keskin and Baştuğ (2011) was used to measure students' prosodic reading skills.

*Study Texts:* In the reading activities, texts in 1th-to-4th-grade Turkish coursebooks approved by the Ministry of National Education (MEB) were utilized.

*Interview Forms:* Semi-structured interview questions developed by the researcher were used in the interviews performed with the students and the parents.

*Field Notes:* Field notes are the primary logging tool for a qualitative researcher. The notes taken by the researcher during the application process constituted the field notes. These notes included researcher's observation data and comments on the process.

*Research Log:* A research log is an instrument that helps think about how participants of a research are chosen, how actions and interactions form the later phases of the process and where the strength dynamics lie (Glesne, 2012:104). The research log was composed of the assessment notes taken by the researcher at the end of the application day.

*Data collection process:* It comprises of two steps: Preparation Process and Application Process.

The preparation process included the stages of planning the research, selecting the students, finalizing the procedures, choosing and arranging the materials and arranging the environment. The application process is the step in which practical steps of the peer teaching reading method designed in the research was applied. The practical steps of peer teaching method were constructed in the research as follows:

Steps of peer teaching reading method

1. The teacher reads the text orally.
2. The teaching peer reads the text to the learning peer orally. The learning peer follows the reading in the meanwhile.
3. The learning and teaching peers paired-read the text. A word/sentence is read by the teaching text while the other one is read by the learning peer. If the learning peer has trouble with reading a word/sentence, the teaching peer helps.
4. The learning peer starts reading the text alone. The teaching peer follows the reading in the meanwhile. He/she takes notes of his/her peer's reading errors and underlines the wrong-read words.
5. When the reading is finished, the teaching peer shows the learning peer the wrong-read words and the learning peer reads the words again.
6. The learning peer writes these words down on a small paper and throws it into the *word box*. The teaching peer helps the learning peer with the difficulties.
7. In the beginning and end of each study, words are drawn out of the word box and read by the teaching and learning peers respectively. Therefore, the "*word box game*" is constructed. The winner is who makes the least errors.

*Data analysis:* The application process took 15 weeks and 45 class hours. The data were analyzed through descriptive statistics, percentages of change and content analyses.

**Results.** *Results Regarding the Progress in Reading Skill.* Both learning and teaching peer groups' scores of reading rate, reading accuracy, prosodic reading and reading comprehension skills increased in each of the three text types (narrative, informative and poem). The highest increase

occurred in prosodic reading (average change of 133%), reading comprehension (average change of 105%), reading rate (average change of 96%), and reading accuracy (average change of 14%) skills of the learner peer group respectively. On the other hand, the increase in the teaching peer group was in reading rate (average change of 28%), prosodic reading (average change of 14%), reading comprehension (average change of 12%), and reading accuracy (average change of 3%).

*Results Achieved in Student and Parent Interviews.* Both the students in peer groups and the parents of those students think that the peer teaching activity contributed to the improvement of students' reading skills. The progress in the reading skills of the learning peer group students caused positive emotions such as happiness, joy, and feeling good both in them and their teaching peers. Furthermore, the students continued reading at home and participated in the peer teaching activities ambitiously.

*Results Achieved through Field Notes and Research Log.* According to the field notes, the most preferred text type is poem for the students in the reading activities. Positive effects of prizes, feedbacks and the word box game in the peer teaching activities were also observed. The prizes (chocolate, pencil, etc.) and praises (statements such as good for you, you can do it, etc. and behaviors like caressing the head, winking at, etc.) used by the researcher motivated the students for the activity. The students seemed to be willing and positive towards the activity. The parents of the participant students provided positive feedbacks. It was also seen that the word box game had been fun and useful. Attitude towards the activity, parent feedbacks and the word box game coincide with the results achieved in the interviews.

**Conclusion.** The results showed that the peer teaching method increased student achievements of reading fluency and reading comprehension. These are also in parallel with student and parent opinions, field notes and research logs. Furthermore, it was observed that peer teaching method contributed positively to students' cognitive, affective and social development. The following recommendations were made in the light of these results.

#### *Recommendations for Practitioners*

- They can utilize the peer teaching method in eliminating students' reading difficulty.
- Peer teaching activities should not be uniform but be enriched and differentiated with certain additions. Especially gamification would be an alternative.

#### *Recommendations for Researchers*

- A similar study can be conducted with experimental and control groups through experimental methods. The effect of peer teaching in eliminating the reading difficulty can be therefore tested statistically.
- Researches can also be designed using the peer teaching method in different linguistic skills such as writing difficulty.
- Studies can be conducted in primary and secondary education, on different school and grade levels and for the same and different age groups.
- Effects of the peer teaching method on students' attitudes and motivations toward reading and lesson can be the subject of future researchers.