

Geliş Tarihi:
20.02.2021
Kabul Tarihi:
28.11.2021
Yayımlanma Tarihi:
20.12.2021

Kaynakça Gösterimi: Deliveli, K. (2021). Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülen yankılayıcı okuma projesinin çıktılarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1409-1437. doi:10.46928/iticusbe.883903

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARIYLA YÜRÜTÜLEN YANKILAYICI OKUMA PROJESİNİN ÇIKTILARININ İNCELENMESİ *

Araştırma

Kısmet Deliveli 

Sorumlu Yazar (Correspondence)

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

dkismet@mu.edu.tr

Sınıf öğretmenliği, sosyoloji lisans; eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi yüksek lisans; eğitim yönetimi, sınıf öğretmenliği doktora mezunu olan yazarın, “eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirme, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, okuma-yazma öğretimi, kaynaştırma eğitimi konularında bildiri, makale, kitap bölümü türünde” yayınları bulunmaktadır.

* Makale 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi’nde (UTEK 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARIYLA YÜRÜTÜLEN YANKILAYICI OKUMA PROJESİNİN ÇIKTILARININ İNCELENMESİ

Kısmet Deliveli
dkismet@mu.edu.tr

ÖZET

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı, öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara yönelik çözümler geliştiren projeler üreterek toplumla bütünleşmeleri ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarınıdır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı THU dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenlerinin gözetiminde 1.,2. ve 3. sınıf düzeyinde yürüttükleri yankılayıcı okuma yöntemi projesinin çıktılarını değerlendirmektir.

Yöntem: Bu çalışmada THU dersi kapsamında gerçekleştirilen yankılayıcı okuma yöntemi projesinin süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yapılması hedeflenmiş ve araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Veriler okuma etkinliğinde görev alan öğretmen adaylarının öğretim elemanına sundukları raporlara ve katılımcıların ilettikleri görüşlere başvurularak toplanmıştır. Verilerin analizi “doküman analizi, içerik analizi ve betimsel analiz” yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Bulgular iki tema halinde sunulmuştur. İlk temada öğretmen adaylarının yankılayıcı okuma etkinliği kapsamında araştırmacıya sundukları süreç raporları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının raporları incelendiğinde, yankılayıcı okuma etkinliklerini amacına uygun bir şekilde uygulayabildikleri anlaşılmıştır. İkinci temada sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin tamamının öğretmen adaylarını başarılı buldukları, yankılayıcı okuma çalışmasını faydalı, nitelikli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında, uyguladıkları okuma etkinliğinin öğrenciler açısından yararlı, ilgi çekici olduğunu ifade ettikleri ve yöntemin okuma farkındalığı yarattığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının, THU dersi kapsamında uyguladıkları projenin mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu, yankılayıcı okuma projesinde görev almış olmalarından dolayı memnun olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde mesleki gelişimlerine katkı sunan projelere yer verilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Özgünlük: Sınıf öğretmenlerinin üzerinde en çok durdukları konulardan biri, çocuklara okuma becerisi kazandırmaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenlerinin gözetiminde ilkököl öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirebilmek amacıyla yankılayıcı okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları, gerek yankılayıcı okuma yönteminin sonuçlarının değerlendirilmesi gerekse öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında ne tür deneyimler edindiklerinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi, Öğretmen Yetiştirme, Sınıf Öğretmeni Adayları, Yankılayıcı Okuma Yöntemi

JEL Sınıflandırması: I2

INVESTIGATING THE OUTPUTS OF ECHO READING PROJECT CONDUCTED WITH CLASSROOM TEACHER CANDIDATES WITHIN COMMUNITY SERVICE PRACTICES COURSE

ABSTRACT

Community Service Practices course aims to enable teacher candidates to integrate with society and gain social responsibility awareness by developing projects for solutions regarding social problems.

Purpose: This study aims to examine the effectiveness of echo reading method that the classroom teacher candidates implemented for 1st, 2nd and 3rd-grade students under the classroom teachers' supervision within Community Service Practices course.

Method: The study aimed to evaluate the process and results of the echo reading project within CSP course, and was designed as a case study, one of the qualitative methods. The data were collected through the reports of the teacher candidates who joined the project, and the participant opinions. The data analysis was performed through "document analysis, content analysis, and descriptive analysis" methods.

Findings: The findings were presented in two themes: In the first, the teacher candidates' process reports were examined. The reports showed they were able to apply the activities according to the purpose. In the second theme, the views of primary school teachers and teacher candidates were examined. In this study, all classroom teachers were seen to find the candidates successful and consider the project as beneficial and of quality. Teacher candidates stated the activity was useful and interesting for students, the method created awareness of reading, the project contributed to their professional development, and they were glad to join the project. The results show the importance of including projects that contribute to teacher candidates' professional development during pre-service.

Originality: One of the issues considered highly important by classroom teachers is to help children gain reading skills. In this study, primary school teacher candidates were under the supervision of their class teacher's implemented echo reading to improve primary school students' reading skills. Therefore, the results are important for evaluating echo reading method and for understanding the experiences teacher candidates face when applying it.

Keywords: Community Service Practices Course, Teacher Training, Classroom Teacher Candidates, Echo Reading Method

JEL Sınıflandırması: I2

GİRİŞ

Türkiye’de 2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarına alınan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi, eğitim fakültelerinde 2008-2009 öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır. THU dersi eğitim fakültelerine bağlı anabilim dallarının eğitim-öğretim planlarının özelliklerine göre üçüncü ya da dördüncü sınıfta güz veya bahar döneminde bir saati teorik, iki saati uygulamalı olmak üzere haftalık üç saat olacak şekilde yürütülmektedir. Bu ders ile öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarını belirlemeye ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlaması, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alması hedeflenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2019: 3).

Dünyada THU fikri 1870 yılında ortaya atılmakla birlikte, topluma hizmet uygulamalarının felsefi ve psikolojik temelleri 1900 yılının başlarında John Dewey’in ileri sürdüğü görüşlere dayanmaktadır (Hatcher ve Erasmus, 2008). THU kavramı 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ele alınmış, 1969 yılında da okul ve topluma hizmet ilişkisinin kurulduğu Atlanta Topluma Hizmet Konferansı’nda tartışılmıştır (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer ve Brahler, 2004). 1984 yılında Kolb “Deneyimsel Öğrenme: Gelişim ve Öğrenmenin Kaynağı Olarak Yaşantı” çalışmasında, THU’nun aktif bir öğrenme stratejisi olduğunu ortaya koymuştur (Hatcher ve Erasmus, 2008). THU’nun hizmet ederek öğrenme fırsatları sunması eğitim çevrelerinde olumlu yönlerinin vurgulanmasına sebep olmuştur (Roehlkepartain, 2009). THU’nun okulun fiziki ortamı ve gerçek yaşam arasında köprü olacağı görüşü, bu uygulamanın hem bir öğrenme-öğretme süreci hem de bir felsefe olarak eğitim alanında önemsenmesine yol açmıştır (Harkavy, Puckett ve Romer, 2000).

Dewey’in yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla ilişkili olan topluma hizmetin yükseköğretimde temelleri de John Dewey ve onu izleyenlerin Chicago Üniversitesi’nde yaptıkları eğitim reformlarıyla atılmıştır (Titlebaum vd., 2004). Üniversitelerin çağın gereklerine uyum sağlayarak, işlevsel bir yapıya dönüştürmek çabalarının olması, okul ve toplumu birleştiren bir uygulama olarak görülen THU dersinin yükseköğretim ders programlarında yer alması gerektiği görüşünün savunulmasına yol açmıştır (Sandy ve Holland, 2006). Bunun neticesinde THU’nun üniversitelerde öğrencilerin gelişimini sağlama yönünde amaçlara hizmet edebileceği, bu ders yoluyla üniversitelerin topluma etkin bir hizmet sunabileceği ve bilgiyi toplumla buluşturabileceği görüşleri kabul görmeye başlamıştır (Holmes, 2013). Böylece 1900’lerin başında ilk olarak ABD’de düzenlenen bir yasayla hukuksal bir çerçeve de kazanmış olan bu uygulamaya, üniversiteler de eğitim programlarında yer vermeye başlamıştır. Öncelikle ABD olmak üzere bu uygulamaya zamanla Avusturalya, Güney Kore, İrlanda, Japonya, Kanada, Meksika ve Mısır gibi ülkeler de öğretim programlarında yer vermiştir (Hatcher ve Erasmus, 2008).

Türkiye’de THU’nun ilk somut uygulamaları ve öğretim programına alınması, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan Köy Enstitüleri’nde görülmüştür (Aydoğan, 2007). Her ne kadar Vakıf ve Köy Enstitüleri anlayışına dayalı olarak THU’nun geçmişte uygulama örnekleri olsa da, YÖK eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişiklikler çerçevesinde yeni bir bakış açısıyla THU dersini 2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarına aldığını duyurmuş ve 2008-2009 öğretim yılından itibaren de THU dersi eğitim fakültelerinde okutulmaya başlanmıştır (Elma, Kesten, Kıroğlu vd., 2010).

Toplum temelli hizmet-öğrenme deneyimleri, öğrencilerin toplum içinde etkileşimli bir ortamda iletişim kurma becerilerini geliştirirken, alan eğitimi bakımından da geleneksel eğitimden çok daha fazla değerli fırsatlar sağlamaktadır (Couse ve Russo, 2006; Barnes, 2016). Bu uygulamaların nitelikli etkin yaşam deneyimi sunduğu tezi, araştırmacıların öğrenci ve toplum açısından uygulamanın etkilerini incelemelerine neden olmuştur (He ve Prater, 2014; Kajner, Chovanec, Underwood ve Mian, 2013; Tinkler, Tinkler, Reyes, ve Elkin, 2019)

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE/LİTERATÜR

Uluslararası alan yazında üniversite düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında, bazı araştırmacıların (Baldwin, Bunchanan ve Rudisill, 2007; Bell, Horn ve Roxas, 2007; Culp, Chepyator-Thomson ve Hsu, 2009; Kirtman, 2008; Lake ve Jones, 2008; Wong, 2008) THU'nun öğrenci ve toplum üzerindeki etkisini, süreçte yapılan etkinliklerin uygunluğunu araştırdıkları ve bu etkinliklerin nasıl yürütülmesi gerektiğine yönelik öneriler geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmacılardan Baldwin vd., (2007) THU'nun, öğretmen adaylarına gerek farklılıklara saygı, sosyal adalet konusunda gerekse kendileri hakkında derin bir anlayış kazandırdığını ve sosyal açıdan adil uygulamalar inşa etmeye başlamak için olanaklar sağladığını ileri sürmüştür. Kirtman (2008) THU'nun öğretmen adaylarının mesleki anlamda öğretme yeterliliğini ve güvenini artırdığını tespit etmiştir. Lake ve Jones (2008), hizmet yoluyla öğrenme projelerinin, hizmet öncesi dönemde, öğretmen adaylarına deneysel öğretim imkânları sağladığını, bu uygulamaların adayların proje hazırlama, toplumsal duyarlılık, paylaşma gibi yeterliliklerini güçlendirdiğini, gerek öğretme-öğrenmeye ve gerekse mesleklerine karşı güdülenme düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Culp vd., (2009), öğretmen adaylarının çok kültürlüğe dayalı bir topluma hizmet uygulamasının sonuçlarını değerlendirdikleri araştırmalarında, bu uygulama yoluyla öğretmen adaylarının farklı geçmişlerden gelen öğrenciler hakkında bilgi edindiklerini ve pedagojik becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koymuştur.

Türkiye'de 2009 tarihinden beri uygulamaya konulan THU dersinin amaçlara ne derece ulaşıldığının araştırılması önemli görüldüğünden, 2009-2020 tarihleri arasında yapılan bazı araştırmalarda araştırmacıların farklı araştırma yöntemlerini kullanarak, THU dersinin çıktılarını, öğretmen adaylarına kazandırdıklarını değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin nicel araştırma yöntemine göre tasarladıkları araştırmalarında Çetin ve Sönmez (2009), öğretmen adaylarının dersin amaç ve içeriğini kapsayan konularda olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını inceleyen Elma vd., (2010), Yılmaz ve Arslan (2016) öğretmen adaylarının THU dersine yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Farklı bağlamlarda THU dersinin sonuçlarını değerlendiren araştırmacılarından Horzum ve Bektaş (2012) deneysel desene göre tasarladıkları araştırmalarında, topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeylerinin, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akcanca ve Girgin (2020), öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünü inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına yönelik algılarının hizmet ederek öğrenme düzeylerini yordadığını tespit etmiş, öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Çetinkaya (2018), karma araştırma desenine göre tasarladığı araştırmasında, öğretmen adaylarının öz yeterliklerine olan inançları ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde ilişkiler

olduğuna yönelik sonuçları nitel araştırma bulgularıyla desteklemiş ve iyi planlanmış bir THU'nun öğrencilerin sosyal beceriler ve özyeterlik inançlarına olumlu etkisi olabileceğini ileri sürmüştür.

Nitel araştırma yöntemiyle tasarladıkları araştırmalarında, Uğurlu ve Kırıl (2011) öğretmen adaylarının THU dersine yönelik görüşlerini değerlendirirken, adayların etkinlik raporlarını da incelemiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının, THU dersinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu belirttiklerini, ancak uygulamalar sırasında bürokratik engellerle karşılaştıklarını ve engellerin ortadan kaldırılmasını istediklerini ortaya koymuştur. Yılmaz (2011) öğretmen adaylarının, THU dersinin idealde çok yararlı bir ders olduğunu, ancak uygulama ve planlama ilgili sorunlar olduğuna yönelik görüşler ilettiklerini tespit etmiştir. Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan (2010), THU dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında, bu dersi alan adayların, sivil toplum kuruluşlarından daha fazla haberdar olduklarını, daha çok kendi meslekleri ve çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını takip ettiklerini belirlemiştir. Kocadere ve Seferoğlu (2013), THU dersi alan öğrencilerin toplum hizmeti yapmaktan dolayı mutluluk, huzur ve gurur duyduklarını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının raporlarını incelediklerinde topluma hizmet bilincinin ve farkındalığın geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Boran ve Karakuş (2017), THU dersinde öğretmen adaylarının toplumu daha yakından tanıyıp, toplumla bütünleşme, farklı kurum/kuruluşları tanıma ve işbirliği yapma, öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu ve maneviyatını tatma, özgüven gelişimine ve sosyalleşmeye katkıda bulunma gibi konularda kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Aykırı (2017), THU dersinde öğretmen adaylarının sağlık, eğitim, çevre, ekonomi ve toplum üzerine projeler gerçekleştirdiklerini ve öğretmen adaylarının THU etkinliklerini uygulama sürecinde toplumsal sorunlara ilişkin farkındalıklarının geliştiğini tespit etmiştir.

Topluma hizmet uygulamaları kapsamında öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara çözümler üretmeleri de beklendiğinden sosyal sorumluluk çerçevesinde farklı projeler geliştirmeleri gerekmektedir. Toplumsal olarak sorunlarımızdan bir tanesi de öğrencilerimize okuma alışkanlığı kazandıramayışımızdır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) verilerine göre, Türkiye kitap okuma oranı bakımından gerilerdedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre ise, televizyon izlemeye, internete girmeye oranla Türk insanı okumaya daha az zaman harcamaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile, okul, öğretmen dışında pek çok önemli faktör önemli rol oynamaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Okumanın önemli bir öğrenme alanı olması sebebiyle ilkokullarda, çocuğa okuma becerisinin yanında okuma alışkanlığının kazandırılması çok önemsenmektedir (İnan, 2005). Ne var ki ülkemizde ilkokul düzeyinde öğrencilere istenilen düzeyde okuma becerisi kazandırılmamaktadır (Aksoy ve Öztürk, 2018). Öyle ki bazı çocuklar zihinsel, bedensel, görsel veya işitsel herhangi bir engeli olmadığı halde yeterince okuma becerisini kazanamadığından okuma becerilerinin gelişimi bakımından akranlarından geri kalabilmektedir

(Çaycı ve Demir, 2006). Nitekim çocukların okuma performanslarına odaklandıkları araştırmalarında Ergül (2012), okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma hızlarının düşük olduğunu; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret (2012), okuma performansı düşük olan öğrencilerin, yavaş okuduklarını, iki saniyeden uzun takıldıklarını, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduklarını tespit etmiştir. Seçkin-Yılmaz ve Baydık (2017), okuma performansı düşük olan öğrencilerin, okuma doğruluklarının da düşük olduğunu belirlemiştir. Bu öğrencilerin sözcüğü yanlış okuma, sözcüğün bir bölümünü ters çevirme, sözcüğün bir kısmını tekrar etme, sözcüğün sonunu değiştirme hatalarını, harf-hece atlama, harfi ters çevirme, harf-hece ekleme, yerine harf koyma gibi hataları daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul öğrencilerinin okuma performanslarının geliştirilmesine yönelik çözümler sunan araştırmacılar Karasu (2011), tek denekli durum çalışmasında akıcı okuma yöntemlerini (tekrarlayıcı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma) ve kelime tanıma yöntemi olarak fernald yöntemini uygulandığında üçüncü sınıf öğrencisinde gözle görülebilir gelişmeler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akıcı okuma yöntemlerini çalışan Aktaş ve Çankal (2019) da deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde akıcı okuma stratejilerinin olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır. Kaman ve Şahin (2013), okuma problemi olan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri için “akıcı okuma yöntemlerinden tekrarlı okumanın” etkisini inceledikleri araştırmalarında deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma düzeylerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dündar ve Akyol (2014), okuma ve anlama problemi olan ikinci sınıf öğrencisinin sorunlarının giderilmesi amacıyla “tekrarlı okuma yöntemini” uyguladıkları araştırmalarında ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan öğrencinin son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaştığını tespit etmiştir. Akyol ve Kodan (2016) okuma problemleri olan dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları “farklı akıcı okuma yöntemlerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) etkisini” incelemiş, araştırma sonucunda uyguladıkları programın etkili olduğunu ortaya koymuş ve farklı sınıf düzeylerinde akıcı okumayı geliştirecek çalışmalar yapılmasına yönelik öneriler geliştirmiştir.

Okuma, bireyin farklı konularda bilgi edinmesini sağlayan, çeşitli olayları, durumları, olguları tam ve doğru bir şekilde anlama becerisini geliştiren bir öğrenme alanıdır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017). Anlayarak okuma becerisinin kazanılması için akıcı okumanın geliştirilmesi gerekmektedir. Akıcı okumayı geliştirmede “bağımsız okuma, arkadaşla okuma, tekrarlayıcı okuma, eşli okuma, güdümlü okuma, yankılayıcı okuma” gibi pek çok yöntem kullanılabilir (Akyol, 2011). Bu yöntemlerden biri olan yankılayıcı okuma yönteminin de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında, okuma hızının artırılmasında olumlu etkileri vardır (Akyol ve Kodan, 2016). Yöntem uygulanırken iyi okuyucu (duruma göre öğretmen ya da öğrenci) bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu da okunanları kalem ya da parmağı ile takip etmektedir. Kelime ve cümle okunduktan sonra, zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesi istenmektedir. Okuma sırasında hata

olduğunda ya da okuyucunun takıldığı bölümler olduğunda tekrar edilerek okunduktan sonra zayıf okuyucunun da aynı bölümleri tekrar okuması istenmektedir (Duran ve Sezgin, 2012).

Bu çalışmada da THU dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının 1.,2.,3. sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerinin gözetiminde uyguladıkları yankılayıcı okuma yöntemi projesinin çıktıları değerlendirilmek istenmiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırma sonuçları da gerek yankılayıcı okuma etkinliğinin çıktılarının değerlendirilmesi gerekse öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında ne tür deneyimler edindiklerinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı THU dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenlerinin gözetiminde 1.,2. ve 3. sınıf düzeyinde yürüttükleri yankılayıcı okuma yöntemi projesinin çıktılarını değerlendirmektir. Araştırma kapsamında üç alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının süreçte yaptıkları etkinlikler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin projenin sonuçlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının projenin sonuçlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı ilgilendiği problem durumunu doğal ortamında incelerken, sorgulayıcı, yorumlayıcı bir bakış açısıyla katılımcıların öznel dünyalarını anlamaya çalışmaktadır (Klenke, 2016). Durum çalışmaları da sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenerek, betimlenmesine imkân veren nitel araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarında araştırmacının ilgilendiği ve araştırmak isteği durum kimi zaman tek bir kişi, tek bir program ya da sınırlı bir sistem olabilmektedir (Meriam, 2013). Bu tür çalışmalarda araştırmacı zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu, çoklu kaynaklarını içeren veri toplama araçlarını (gözlem, görüşme, görsel-ışitsel araçlar, raporlar, dokümanlar vs.) kullanarak durum veya durumlara uygun temaları tanımlamaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışmada odaklanılan durum öğretmen adaylarının, THU dersi kapsamında üç farklı okulda sınıf öğretmenlerinin gözetiminde 1.,2.,3. sınıf düzeyinde uyguladıkları yankılayıcı okuma yöntemi projesinin çıktılarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında okuma etkinliğinde görev alan katılımcıların araştırmacıya sundukları raporlar ve ilettikleri görüşler değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırmanın amaçlarını karşılamak için büyük grupla çalışmak yerine küçük grupları tercih edebilmektedir. Örnekleme yöntemlerini seçerken kapsamlı veriler elde edebileceği çalışma gruplarıyla araştırmasını yürütebilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu

araştırmada da THU dersi kapsamında uygulanan yankılayıcı okuma yöntemi projesinin etkililiğine ilişkin süreç ve sonuç değerlendirmeleri yapabilmek için amaçlı ve benzeşik örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubunun görüş ve izlenimlerine başvurulmuştur. Nitekim amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle çalışma grubu oluşturulurken, küçük ve homojen bir grup örneklem olarak alınmakta, bu sayede araştırma konusuyla ilgili kapsamlı bilgilere ulaşılması mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin Ege Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde üçüncü sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 11 öğretmen adayı ile MEB'de görev yapan, uygulama sırasında öğretmen adaylarına koçluk desteği veren gönüllü 6 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Aşağıda Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları ile sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin genel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu ile Uygulanan Okuma Etkinliğine İlişkin Genel Bilgiler

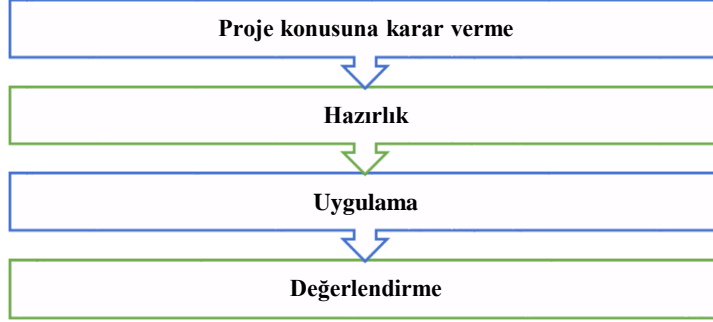
Öğretmen Adayı Kodu-Cinsiyeti	Uygulama Okulu	Uygulama Sınıfı	Sınıf Öğretmeni Kodu-Cinsiyeti-Yaşı-Kıdemi	Öğrenci Kodu
ÖA1-E	A Okulu	1.Sınıf	Ö1-E-40-15	Öğrenci 1
ÖA2-E	A Okulu	3.Sınıf	Ö2-E-46-18	Öğrenci 2
ÖA3-E	A Okulu	3.Sınıf	Ö2-E-46-18	Öğrenci 3
ÖA4-E	A Okulu	1.Sınıf	Ö1-E-40-15	Öğrenci 4
ÖA5-E	A Okulu	1.Sınıf	Ö1-E-40-15	Öğrenci 5
ÖA6-E	A Okulu	2.Sınıf	Ö3-E-54-24	Öğrenci 6
ÖA7-E	A Okulu	1.Sınıf	Ö1-E-40-15	Öğrenci 7
ÖA8-E	A Okulu	3.Sınıf	Ö2-E-46-18	Öğrenci 8
ÖA9-K	B Okulu	1.Sınıf	Ö4-K-50-22	Öğrenci 9
ÖA10-K	C Okulu	3.Sınıf	Ö5-K-44-16	Öğrenci 10
ÖA11-K	B Okulu	1.Sınıf	Ö6-K-38-12	Öğrenci 11

Tablo 1'de görülebileceği gibi çalışma grubunda yer öğretmen adaylarının 8'i erkek 3'ü kadındır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına koç desteği veren sınıf öğretmenlerin de 3'ü kadın, 3'ü erkektir. Araştırma kapsamında "çalışma grubu ve uygulama yapılan öğrenciler ile ilgili bilgilerin" gizli kalacağı sözü verildiğinden, bu çalışmada öğretmen adaylarına "ÖA1-E... ÖA11-K" örneğinde olduğu gibi sıra numarası ve cinsiyetini simgeleyen kod isimleri verilmiştir. Uygulamada her bir öğretmen adayı tek bir öğrenci birebir olacak şekilde koç desteğiyle (ilgili sınıf öğretmeni) yankılayıcı okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıflardaki öğrenciler de "Öğrenci 1, Öğrenci 2... Öğrenci 11" şeklinde kodlarla gösterilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarını destekleyen 6 sınıf öğretmeni için (Ö1-E-40-15, Ö2-E-46-18, Ö3-E-54-24, Ö4-K-50-22, Ö5-K-44-16 ve Ö6-K-38-12) sırasıyla "sıra numarası, cinsiyet, yaş ve kıdemlerini" simgeleyen kodlar kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması/İşlem

Nitel araştırmalarda verilerinin araştırma sorusuna dikkat ederek, en uygun tekniklerle toplanması kadar, veri toplama tekniklerine nasıl karar verildiğinin ve araştırma sürecinin nasıl planlandığının

anlaşılır şekilde ifade edilmesi de önemlidir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu araştırmada THU dersi kapsamında öğretmen adaylarının deneyim kazanabilecekleri aynı zamanda toplumsal fayda sağlayabilecekleri bir proje ortaya koyabilmek için, süreç “proje konusuna karar verme, hazırlık, uygulama ve değerlendirme” şeklinde tasarlanarak, yürütülmüştür.



Şekil 1. THU Dersi Kapsamında Uygulanan Yankılayıcı Okuma Projesinin Adımları

Proje konusuna karar verme aşamasında gönüllü 11 öğretmen adayıyla 2018-2019 öğretim yılında yapılan tanışma toplantısında topluma hizmet uygulamalarının amacı ve ne tür projeler yürütebileceği tartışılmıştır. Toplumsal sorunların ele alındığı oturumlar sırasında da ilkökul düzeyinde öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmenin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğretmen adayları önceki yıllarda Türkçe öğretimi dersi almış olduğundan, bu oturumlarda farklı okuma yöntemlerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma yöntemi gibi) okuma performansları zayıf olan öğrenciler üzerinde etkisi tartışılmıştır. Yankılayıcı okuma yönteminin nasıl uygulandığıyla ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra, okuma sorunları olan ilkökul öğrencileri için “yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasına ilişkin bir proje yürütülmesinin” yararlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yankılayıcı okuma yöntemi projesi gözlem ve uygulama olmak üzere 66 saatlik bir program şeklinde planlanmıştır.

Projeye karar verildikten sonra hazırlık sürecine geçilmiştir. Hazırlık sürecinde, THU dersi alan 11 gönüllü öğretmen adayına ders öğretim elemanı gerekli bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri yapmıştır. Öğretmen adayları farklı etkinlik örnekleri araştırarak örnek çalışmalarını dosyalarına eklemiştir. İlkokullara yapılan ziyaretler sırasında sınıfında okuma sorunları olan öğrencilerin olduğunu belirten sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları bu görüşmeler sırasında her bir öğrencinin ne tür okuma sorunlarının olduğuyla ilgili öğretmenlerin aktardığı bilgileri rapor etmiştir. Sorumlu oldukları öğrencileri sınıf ortamında okuma etkinlikleri sırasında gözlemleyen öğretmen adayları izlenimlerini raporlarına eklemiştir.

Hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulama dönemine geçilmiştir. Her bir öğretmen adayı THU dersi öğretim elemanının rehberliğinde ve sınıf öğretmeninin yönlendirmeleriyle sorumlu oldukları öğrenci için sınıf öğretmenlerinin gözetiminde okuma çalışması gerçekleştirmiştir.

Bu araştırma kapsamında yankılayıcı okuma yöntemi projesi uygulanırken, etkinlikler sırasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin seviyesine uygun olarak seçtiği kelime, cümle, paragraf ve metinlerin okutulması amaçlanmıştır. Yankılayıcı okuma yöntemi uygulamaları ilk adımda öğretmen

tarafından seçilen “kelime, cümle, paragraf veya metinlerin” vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunması, ikinci adımda öğrencinin okumaya eşlik etmesi, süreçte de öğrencinin okuma hatalarının tespit edilerek sorunlarını azaltacak etkinliklere yer verilmesi şeklinde planlanıp, yürütülmüştür.

Uygulamalar öğretmen adayının yaptığı etkinliklerle sınırlı kalmamış, sınıf öğretmenleri velileri de bilgilendirerek okuma etkinliklerinin hem okulda hem de evde yapılmasını sağlamaya çalışmıştır. Öğretmen adayları her bir uygulamanın sonunda elde ettikleri sonuçları rapor ederken, izlenimlerini ve sınıf öğretmeninin uygulamaya ilişkin görüşlerini de raporlarına eklemiştir.

Proje süreci ve sonuçlarını tartışmak üzere THU dersinde sınıf ortamında yapılan görüşmeler sırasında da adaylara sohbet tarzında günlük konuşma diline uygun sorular sorulmuş, ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler okuma etkinliğinde görev alan öğretmen adaylarının öğretim elemanına sundukları raporlara ve katılımcıların ilettikleri görüşlere başvurularak toplanmıştır. Verilerin analizi “doküman analizi, içerik analizi ve betimsel analiz” yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda doküman analizi, incelenen olgu/olayla ilgili yazılı belgelerin incelenmesi, bu bilgileri yeni bütünlük oluşturacak şekilde tanımlanması sürecini içermektedir (Creswell, 2014). İçerik analizi yöntemiyle veriler ayrıntılı olarak incelenerek bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmaktadır (Punch, 2014). Bu süreçte katılımcıların görüşlerinin içeriği sistematik bir şekilde ayrıştırılarak, sıklıkla tekrarladıkları ya da vurgu yaptıkları olay ve olgular birbiriyle ilişkisi olan kodlar halinde düzenlenmekte, kodlar belirli kavram ve temalar çerçevesinde birleştirilmekte ve yorumlanmaktadır (Meriam ve Grenier, 2019). Betimsel analiz yöntemi de katılımcıların demografik özellikleri, farklı niteliklerin betimlenmesi ve genel özelliklerin vurgulanmasında kullanılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada süreç boyunca yapılan etkinlikler gözden geçirilirken öğretmen adaylarının hazırladıkları dokümanlar (planlar, etkinlikler, gözlem ve görüşme raporları) incelenmiştir. İçerik analiz yöntemiyle katılımcı değerlendirmelerine yönelik veriler analiz edilmiştir. Bulgular kodlar, kavramlar, ortak temalar altında yorumlanarak sunulmuştur. Her bir temada sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulurken katılımcılar ve yöntemin uygulandığı öğrenciler kod isimleriyle gösterilmiştir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel araştırmalar için geçerli olan güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerine uyulmasına özen gösterilmiştir (Creswell, 2014). Nitel araştırmalarda birkaç kişilik küçük gruptan elde edilen verilerin genelleme yapılmadan, yorumsayıcı bir yaklaşımla doğru yansız bir tutumla aktarılması önemlidir (Meriam ve Grenier, 2019). Bu tür araştırmalarda iç geçerlik veya inanırılık, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup-uymadığını ifade eden kavramdır. Diğer bir anlatımla iç geçerlik gerçeğin/gerçekliğin doğru bir şekilde aktarılması ya da araştırmacının ölçmeyi düşündüğü

“kişi, nesne veya durumu” doğru yansıtmaya çalışmasıdır (Meriam, 2013: 203). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği adımlar halinde anlatılmış, katılımcıların görüşleri yorumsamacı bakış açısıyla yansıtılmıştır. Nitel araştırmalarda inanırlığın kontrolünde kullanılan diğer bir strateji üye kontrolü ve üye sorgulamasıdır (Meriam, 2013). Bu araştırmada inanırlık kontrolünde öğretmen adaylarının, raporları, izlenimleri ve öğretmenlerin değerlendirmeleri okunup karşılaştırılarak sorgulama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda dış geçerlik veya nakledilebilirlik sonuçların farklı durumlara ne derece uygulanabileceğine odaklanılması zorunluluğunu ifade eden bir kavramdır. Bu tür araştırmalarda, bir öğrenci inceleme konusu ise, incelemeye konu olan öğrencinin bireysel olarak incelenmesi (durum çalışması) onun akademik performansı ile ilgili daha iyi tahminler yapılabilmesi konusunda yol gösterici olabilir. Bu sayede onun akademik durumunu veya başarısını etkileyen özel ve önemli etkenler ortaya çıkarılabilir. Ancak sonuçlar yorumlanırken genel geçer yorumlamalar yapılmaması önemlidir (Meriam, 2013: 215). Bu çalışma kapsamında yankılayıcı okuma projesi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, her bir uygulamada öğrencilerin performansını nasıl etkilediği incelenirken, öğretmen adaylarının süreçte ne tür deneyimler elde ettikleri araştırılmış, bulgular ortaya konulurken genel geçer yorumlamalar yapılmasından kaçınılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik veya tutarlık yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi sorundur. Sosyal bilimlerde insan davranışlarının durağan olmaması nedeniyle nitel araştırmacılar, olguların değişmezliğine odaklanmak yerine dünyada meydana gelen deneyimleri olduğu gibi tanımlama ve açıklamanın yollarını aramaktadır. Dolayısıyla nitel bir çalışmanın tekrarlanması aynı sonuçları ortaya çıkarmayabilir (Meriam, 2013: 21). Bu nedendir ki nitel araştırmalarda tutarlılık ve güvenilirliği sağlamak için üçgenleme, denetleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme tekniklerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Guba, Lincoln, 2005; Punch, 2014). Nitel araştırmalarda dış güvenirliliğin sağlanmasında araştırmacının kendi konumunu açık hale getirmesi, veri kaynaklarını ve incelemeye konu olan bireyleri iyi bir şekilde tanımlaması; iç güvenirliliğin sağlanmasında sonuçların benimsel bir yaklaşımla doğrudan sunması yani “görüşme, gözlem ve dokümanlar” aracılığıyla elde edilen verilerin herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunması ve yorumu daha sonra bırakması önerilmektedir. Doğrudan alıntılarla zenginleştirilebilecek betimlemelerin araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlamalara ve açıklamalara temel oluşturacağına işaret edilmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982: akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada çoklu veri kaynakları kullanılmış, sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının izlenimleri dışında katılımcı raporları veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma yöntemi açıklanırken araştırma kapsamı, adımları, katılımcılar hakkında bilgilere yer verilmiş, veriler analiz edilirken güvenilirliği sağlayabilmek için katılımcılardan elde edilen verilerin tutarlı bir şekilde sunulmasına özen göstermiştir. Bulgular kısmında, öğrenci raporları özetlenmiş, sınıf öğretmenleri ve öğretmen

adaylarının görüşleri tablolar halinde özetlenerek, yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen bilgileri sunarken ise gizlilik ilkesi gereği “okul adı, öğrenci adı, öğretmen adayı ve sınıf öğretmenini” simgeleyen temsili kodlar kullanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Durum çalışmaları gerçek hayatla ilişkisi olan örnek olay ya da durumları inceleyebilmek amacıyla araştırmacının daha çok Neden? Nasıl? sorularına derinlemesine cevap aramak amacıyla kullandıkları bir nitel araştırma yöntemidir (Punch, 2014). Araştırmacının olay ya da durumlar üzerindeki kontrolünün yetersiz olduğu durumları detaylı bir şekilde incelediği bu yöntemde araştırmacının sürece ortama ya da olaya müdahalesi söz konusu değildir (Yin, 2011). Araştırmacı bir ilkökul veya birden fazla ilkökulu durum olarak incelenebileceği gibi uygulanan bir öğretim programının uygulama adımlarını ya da uygulanan bir süreci durum çalışması olarak araştırabilir (Cerswell, 2014). Bu çalışmada da araştırmacı katılımcı rolünde değildir ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirdikleri yankılayıcı okuma etkinliğine ilişkin süreci ve proje kapsamında elde edilen sonuçları incelemek istemiştir. Araştırmacı süreç ve sonuç değerlendirmelerinde okuma etkinliğinde görev alan katılımcıların ilettikleri görüşleri ve sunulan raporları yansız bir tutumla değerlendirmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları “sürecin değerlendirilmesi” ve “sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının uygulanan projenin sonuçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi” olmak üzere iki tema halinde değerlendirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 2. THU Dersinde Uygulanan Yankılayıcı Okuma Projesinin Değerlendirilmesi

Sürecin Değerlendirilmesi

Bu başlıkta ilk olarak öğretmen adaylarının raporları incelenerek, uygulama yaptıkları sınıflarda öğrencilerin okuma sorunlarını çözmek için ne tür çalışmalara yer verdikleri incelenmiştir.

THU dersi kapsamında gerçekleştirilen bu projede öğretmen adayları “A okulunda 1., 2., ve 3. sınıf düzeyinde, B okulunda 1. sınıf düzeyinde, C okulunda 3. sınıf düzeyinde” sınıf öğretmenlerinin gözetiminde yankılayıcı okuma etkinliği gerçekleştirmiştir.

A ve B okulunda birinci sınıfların uygulaması 6 öğretmen adayıyla (ÖA1-E, ÖA4-E, ÖA5-E, ÖA7-E, ÖA9-K ve ÖA11-K) yürütülmüştür. Uygulama öncesi öğrencilerin okuma performansını değerlendiren 6 öğretmen adayının raporları incelendiğinde; 1. sınıfta öğrenimlerine devam eden 6 öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 4, Öğrenci 5, Öğrenci 7, Öğrenci 9 ve Öğrenci 11) “hece, kelime,

cümle okuma çalışmalarında zorlandıklarını, özellikle hece birleştirme sorunlara bağlı olarak okuma seviyelerinin akranlarından geride olduğunu” rapor ettikleri anlaşılmıştır. Uygulama döneminde öğretmen adaylarının okumaya yönelik mevcut sorunları ortadan kaldırmak için sınıf öğretmenin eşliğinde “kelime, cümle yapıları içinde sesi hissettirme ve doğru telaffuz etme”, “cümle ve kısa metinler içinde ise noktalama işaretlerinde gerekli duruşlar yaparken, kelime tanıma, cümle dizilişi, anlam bilgisi” gibi uygulamalara yer verdikleri anlaşılmıştır. Uygulamalar sırasında tonlama çalışmalarına da yer veren öğretmen adaylarının, okunan her bir cümlenin anlamı üzerinde durulmasına özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Okunan kısa metinlerde, okuma sorunlarını giderirken hatalı okunan veya heceleyerek okunan kısımlar için tekrar çalışmaları yaptıkları ve bu yolla öğrencilerin okuma hızını geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretim etkinlikleri sırasında vurgu ve tonlamalar yaparak kelime, cümle ve hecelerin okunuşuna dikkat çekerken “kukla, öğretmen yapımı materyal, göseller/resimler” kullandıkları, süreci eğlenceli hale getirebilmek için oyunlara yer verdikleri belirlenmiştir. Okuma hızı ve akıcılığını geliştirmek için özellikle karıştırılan sesler için ses “ses odaklı cümle, paragraf ya da metinler” kullandıkları anlaşılmıştır. Her bir uygulamanın sonunda öğrencinin atlayarak okuduğu metinlerde ya da cümle içinde karıştırdığı heceleri rapor ettikleri, sınıf öğretmeniyle birlikte süreci değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Şekil 3).

sorun tespiti	uygulamalar
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler hece, kelime, cümle okuma çalışmalarında zorlanıyor. • Öğrencilerin hece birleştirme sorunları var. • Öğrencilerin okumada heceleri birleştirme sorunlarının olması okuma seviyelerinin akranlarından geride olmasına neden oluyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tonlama çalışmaları sırasında okunan her bir cümlenin anlamı üzerinde durma. • Kısa metinlerde hatalı okunan veya heceleyerek okunan kısımlar için tekrar çalışmaları yapma. • Uygulamalar sırasında kukla, öğretmen yapımı materyal kullanma, görsellerden/resimlerden yararlanma. • Uygulamalarda özellikle karıştırılan sesler için ses “ses odaklı cümle, paragraf ya da metinler” kullanma. • Cümle ve kısa metinler içinde ise noktalama işaretlerinde gerekli duruşlar yaparken, kelime tanıma, cümle dizilişi, anlam bilgisi gibi uygulamalara yer verme. • Süreci rapor etme ve öğretmenle birlikte değerlendirme.

Şekil 3. Birinci Sınıflarda Yankılayıcı Okuma Projesi Çalışmaları

Aşağıda Tablo 2’ de ÖA9-K kodlu öğretmen adayının B okulunda görev yapan sınıf öğretmeni eşliğinde “Öğrenci 9 için” gerçekleştirilen yankılayıcı okuma etkinliğiyle ilgili raporu özetlenmiştir.

Tablo 2. Birinci Sınıflar İçin Örnek Etkinlik Raporu (ÖA9-K)

Öğretmen Adayı (ÖA9-K)
Uygulama Okulu: B İlkokulu
Sınıf Öğretmeni: Ö4-K-50-22
Sınıf Seviyesi 1. Sınıf

Bu çalışmaya başlamadan önce, gözlem amaçlı okula gittiğimde, öğrencinin okuma sorunlarının çok ileri boyutta olmadığını, ancak akıcılık problemlerinin olduğunu gördüm. İlk uygulamada öğrencinin ne düzeyde olduğunu görmek için kısa bir metin okuma çalışması yaptık. Okuma sonrasında gördüğüm ilk şey şu an

için bir hikâye okuyabilecek düzeyde olmadığıydı. Öğretmeni ile yaptığım görüşmede çocuğun bazı harflerin karıştırmasından, evde ailenin öğrenci ile fazla ilgilenmemesinden ve annenin okuma-yazma bilmiyor olmasından dolayı bu sorunları yaşadığını anladım. Uygulamalar sırasında, küçük metinlerden başlayarak okuma etkinlikleri gerçekleştirdim. Okumamız sırasında öğretmenin de bahsettiği gibi öğrencimizin harfleri karıştırdığı için, uzun kelimeleri okumada sıkıntılar yaşadığını ve hızlı okumaya çalıştığı için kelimelere odaklanamadığını ve bu yüzden de ezberden okuma yaptığını gözlemledim. Yankılayıcı okuma yaparken öncelikle ben okudum. Ardından öğrencimin parmak takibi yaparak satır atlamadan sadece kelimelere odaklanarak doğru okuma yapmasını sağladım. Cümle içinde kelimeleri fark etmesini ve cümleyi anlamlı bir şekilde okumasını istedim. Vurgu ve tonlamalara dikkat çekerek okumalar yapmasını isterken sürekli tekrarlar yaptırıldı. Her bir uygulama sonrası süreci öğretmenle birlikte değerlendirip, rapor ettik.



Proje kapsamında ÖA6 öğretmen adayı ise A okulunda 2.sınıfta öğrenimine devam eden “Öğrenci 6” için sınıf öğretmenin (Ö3-E-54-24) gözetimi ve rehberliğinde yankılayıcı okuma etkinlikleri uygulamıştır. Öğretmen adayının raporu incelendiğinde, uygulama öncesi değerlendirmelerinde “Öğrenci 6’nın yaşlarına göre okuma seviyesinin düşük olduğunu, duraklayarak okuduğunu gözlemlediğini” belirttiği anlaşılmıştır. Uygulama dönemine geçildiğinde sınıf öğretmenin de önerisiyle 2. sınıf seviyesinde hikâyeler seçerek, uygulamalarını gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. ÖA6, okuma çalışmaları sırasında, öğrencinin zorlandığı kısımlara odaklandıklarını, vurgu ve tonlama yaparak okurken, her bir cümlelerin nasıl okunduğuna dikkat çekerek örnek okumalar yaptırdıklarını ifade ettiği anlaşılmıştır. Model okumalar sonrası, öğrencinin de vurgu ve tonlama yaparak cümlelerin de anlamına uygun olarak okumalar yapmasına yönelik alıştırmalar yaptırdıkları belirlenmiştir. Aşağıda ÖA6-E’nin uygulama raporu özetlenmiştir.

Tablo 3. İkinci Sınıf İçin Örnek Etkinlik Raporu (ÖA6-E)

Öğretmen Adayı (ÖA6-E)
Uygulama Okulu: B İlkokulu
Sınıf Öğretmeni: Ö3-E-54-24
Sınıf Seviyesi: 2. Sınıf

Uygulamalar sırasında hikâyedeki paragrafları ayrı ayrı ele alan öğretmen adayı, okuma çalışmaları sırasında, vurgu ve tonlama yaparak ve her bir cümlelerin nasıl okunduğuna da dikkat çekerek okurken, öğrencinin de parmak/kalem ile izlemesini sağlamıştır. Öğretmen adayı her bir cümleyi bitirdikten sonra öğrencinin de aynı cümleyi okuyarak tekrar etmesini istemiştir. Bu süreçte yanlış okunan cümleler tekrar tekrar birlikte okunmuştur. Öğrencinin zorlandığı kelimeler not edilerek diğer ders saatinde zorlandığı kısımlar telafi edilmiştir. Okuma sonunda öğrenciye sorular sorularak, okunan metni anlayıp anlamadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Süreç öğretmenle birlikte değerlendirilmiş ve rapor edilmiştir.

Üçüncü sınıflarda yapılan çalışmalara bakıldığında, A okulunda “Öğrenci 2, Öğrenci 3, Öğrenci 8 için” ve C okulunda “Öğrenci 10 için”, sınıf öğretmeniyle birlikte 3. sınıf düzeyinde yankılayıcı okuma uygulamalarını gerçekleştiren 4 öğretmen adayının (ÖA2-E, ÖA3-E, ÖA8-E, ÖA10-K) her bir uygulama öncesi öğrencilerin gelişim seviyesini sınıf öğretmeniyle birlikte değerlendirdikleri

anlaşılmıştır. Uygulama öncesi gözlem çalışmalarına bakıldığında dört öğretmen adayının da “öğrencilerin okuma performansının düşük olduğunu, öğrencilerin duraklayarak okuduklarını, okuma hızlarının sınıftaki diğer öğrencilerden düşük olduğunu, bazı kısımlara sürekli olarak takıldıkları için yavaş okuduklarını gözlemlediklerini” belirttikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin okuma akıcılığında sorunlar olması sebebiyle okumaya olan ilgilerinin de azaldığını, özellikle okumada duraklamaların olmasının da okuduğunu anlamayı etkilediğini rapor ettikleri belirlenmiştir. Uygulama dönemine bakıldığında sınıf öğretmeniyle birlikte süreci planlayan öğretmen adaylarının 3. sınıf öğrencileri için ağırlıklı olarak paragraf veya metin okuma çalışmaları yaptıkları anlaşılmıştır. Öğrencinin okuma güçlüğüne dikkatlerinin kısa sürede dağılmasından kaynaklı olduğu tespit eden öğretmen adaylarının “öğrencinin dikkat çekebilme ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirebilme için oyunlar oynatmaya ve görsel araçlar kullanmaya” özen gösterdikleri belirlenmiştir. Uygulamalar sırasında sınıf öğretmenin önerdiği seviyeye uygun metinleri ilgi çekici hale getirilmeye çalıştıkları, öğrencinin okuma motivasyonunu artıracak ve onları cesaretlendirecek eğlenceli etkinlikler yaptıkları anlaşılmıştır. Öğretim etkinliklerinde “şarkı, bilmece, öğretmen yapımı görsel araç” kullandıkları, öğrencinin sıkılmaması için seçtikleri metinlerin fazla uzun olmamasına özen gösterdikleri belirlenmiştir. Vurgu ve tonlamalara dikkat çekerek metin okuma çalışmaları yaparken, her bir kelimenin nasıl okunduğuna ve tonlamanın anlamı nasıl değiştirdiğine örnekler gösterdikleri anlaşılmıştır. Öğrencinin yavaş, kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız okuduğu kısımlar üzerinde tekrar tekrar dururken, okuma akıcılığının geliştirecek uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Her bir uygulamanın bitiminde de sonuçları sınıf öğretmenleriyle birlikte değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Şekil 4).

sorun tespiti	uygulamalar
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin okuma performansı düşük. • Öğrenciler duraklayarak okuyor. • Öğrencilerin okuma hızları diğer öğrencilerden düşük. • Öğrenciler bazı kısımlara sürekli olarak takıldıkları için yavaş okuyorlar. • Öğrencilerin okuma akıcılığında sorunlar olması sebebiyle okumaya olan ilgileri de az. • Öğrencilerin okumada duraklamaların olması okuduğunu anlamayı etkiliyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paragraf veya metin okuma çalışmaları yaptırma. • Öğrencinin dikkat çekebilme ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirebilme için oyunlar oynatma ve görsel araçlardan yararlanma. • Öğretmenin önerdiği seviyeye uygun metinleri ilgi çekici hale getirilmeye çalışırken, öğrencinin okuma motivasyonunu artıracak etkinlikler düzenleme. • Öğretim etkinlikleri sırasında kısa metinler seçme ve şarkı, bilmece, öğretmen yapımı görsel araç kullanma. • Vurgu ve tonlama çalışmaları sırasında cümlenin anlamı üzerinde durma. Tekrar çalışmaları yapma. • Süreci öğretmenle birlikte değerlendirme.

Şekil 4. Üçüncü Sınıflarda Yankılayıcı Okuma Projesi Çalışmaları

Aşağıda ÖA8-E'nin “öğretmen Ö2-E-46-18'nin sınıfında Öğrenci 8 için” yapılan etkinliklere ilişkin hazırladığı rapor özetlenmiştir.

Tablo 4. Üçüncü Sınıflar İçin Örnek Etkinlik Raporu (ÖA8-E)

Öğretmen Adayı ÖA8-E

Uygulama Okulu: A İlkokulu

Sınıf Öğretmeni: Ö2-E-46-18

Sınıf Seviyesi: 3. Sınıf

Öğrencinin ilgisini çekebilmek için, zihinsel hazırlık yapabilmek için okuma metniyle ilgili sorular sorarak giriş yaptım. Okuma metnindeki görsellere odaklanarak yorumlamalar yapmasını istedim. Okuma çalışması sırasında ses tonuma dikkat ettim, vurgulamalar yapmaya özen gösterdim. Süreç boyunca cümle cümle okurken, anlayarak okumaya önem verdik. Okumalarımızı gerçekleştirirken, öğrencinin süreçten keyif almasını sağlamaya çalıştık. Okuma çalışmalarını tamamladıktan sonra öğretmenle birlikte sonuçları değerlendirdik. Sınıf öğretmeni işlenen süreçten memnun kaldığını, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere bu tür çalışmaların fayda sağladığını ve okuma alışkanlığı kazandırmada uyguladığımız yöntemin etkili olduğunu düşündüğünü belirtti.

Bu sonuçlar öğretmen adaylarının 1.,2.ve 3. sınıf düzeyinde gerçekleştirdikleri yankılayıcı okuma yöntemi uygulamaları sırasında amaca uygun etkinliklere yer verdiklerini göstermektedir.

Sonuçların Değerlendirilmesi

Bu başlıkta THU dersi kapsamında gerçekleştirilen yankılayıcı okuma yöntemi projesinin sonuçları değerlendirilirken, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Projenin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin THU dersi kapsamında gerçekleştirilen yankılayıcı okuma yöntemi uygulamasına yönelik sonuç değerlendirmelerine bakıldığında, bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına destek veren sınıf öğretmenlerinin tamamının (f=6) öğretmen adaylarını başarılı bulduklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Sınıflarında bulunan öğrencileri açısından da yankılayıcı okuma çalışmasını faydalı, nitelikli bulduklarını belirttikleri, öğrencilere okuma akıcılığı kazandırma açısından da uygulanan yöntemin yararlı olduğuna (f=6) yönelik değerlendirmeler yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının “okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bireysel çalışma yapılmasının etkili yöntem olduğunu (f=4)” ve “uygulama süresince öğrencinin okuma akıcılığında gelişmeler olduğunu (f=4)” ifade ettikleri, bazılarının da “öğrencinin okuma etkinliklerine ilgisi arttı. (f=3)”, “çalışma ile öğrencinin dikkat eksikliği azaltıldı. (f=3)” ve “öğrencinin ilk durumunda göre gözle görülebilecek değişiklikler oldu. (f=2)” şeklinde memnuniyetlerini ifade eden yorumlamalar yaptıkları belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Yönelik Değerlendirmeleri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Öğretmen adayları başarılıydı.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Uygulama nitelikliydi.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Uygulama yararlıydı.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Yankılayıcı okuma öğrencilere okuma akıcılığı kazandırmada yararlı bir yöntemdi.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bireysel çalışma yapılması etkili bir yöntem idi.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6	4
Öğrencinin okuma akıcılığında gelişme oldu.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
Öğrencinin okuma etkinliklerine ilgisi arttı.	Ö1, Ö4, Ö5	3
Çalışma ile öğrencinin dikkat eksikliği azaltıldı.	Ö2, Ö3, Ö6	3
Öğrencinin ilk durumunda göre gözle görülebilecek değişiklikler oldu.	Ö1, Ö2	2

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerinden alıntılar aktarılmıştır.

İşlenen süreçten memnun kaldım. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere bu tür çalışmaların fayda sağladığını ve okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö2-E-46-18)

Yankılayıcı okuma çalışması yapılmasından memnun kaldım ve bu konuda yardımcı olduğum için çok mutlu olduğumu dile getiririm. Okuma performansı düşük olan öğrenciler için bu tür çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö4-K-50-22)

Yankılayıcı okuma yöntemini yararlı buldum. Birebir uygulama öğrencinin okuma akıcılığını gelişmesi bakımından faydalıydı. (Ö3-E-54-24)

Öğretmen Adaylarının Projenin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Bu başlıkta öğretmen adaylarının projenin sonuçlarına yönelik değerlendirmeleri incelenmiştir. Projenin etkililiğine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının (f=11) THU dersi kapsamında uygulanan projenin mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu, yeni bir okuma yöntemini uygulamış olmalarından dolayı memnun olduklarını ifade ettikleri ve yankılayıcı okuma yöntemini göreve başladıktan sonra da kullanmak istediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Öneriler kısmında bazı öğretmen adaylarının (f=5) “mesleki deneyim açısından bu tür uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmeli.” şeklinde öneriler sundukları anlaşılmıştır. Projenin öğrenci açısından da yararlı (f=11) olduğunu dile getiren öğretmen adaylarının çoğunluğunun (f=6) uygulamayı “öğrenci açısından ilgi çekici” buldukları ve “etkinlikler öğrencilerde okuma farkındalığı yarattı ve uygulanan etkinliğin okumayı geliştirici bir etkisi oldu.” şeklinde görüş ilettikleri anlaşılmıştır. Öğrencilere yönelik öneriler kısmında da bazı öğretmen adaylarının (f=5) “verimli uygulamalar yapabilmek ve öğrenciye daha fazla yararlı olabilmek için birebir ve etkinlik temelli uygulamaların sayısı artırılmalı.” şeklinde öneriler geliştirdikleri tespit edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Projenin Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
THU kapsamında uyguladığım projenin mesleki gelişimime katkıları oldu.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	11
Yeni bir okuma yöntemini uygulamış olmaktan dolayı memnun oldum.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	11
Yankılayıcı okuma yöntemini göreve başladıktan sonra da kullanmak isterim.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	11

Mesleki deneyim açısından bu tür uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmeli.	ÖA3,ÖA4,ÖA5,ÖA9,ÖA10	5
Uyguladığımız yankılayıcı okuma projesi öğrenci açısından da yararlı oldu.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7,ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	11
Uygulama öğrenci açısından ilgi çekici idi.	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA8, ÖA9,ÖA10	6
Etkinlikler öğrencilerde okuma farkındalığı yarattı.	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA8,ÖA9,ÖA10	6
Uygulanan etkinliğin okumayı geliştirici bir etkisi oldu.	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA8,ÖA9,ÖA10	6
Verimli uygulamalar yapabilmek ve öğrenciye daha fazla yararlı olabilmek için birebir ve etkinlik temelli uygulamaların sayısı artırılmalı.	ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA11	5

Aşağıda projenin etkililiğine yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Uygulamayı çok faydalı buldum. Öğrenci ile yapılan çalışmada metinlerden yararlanarak etkinlikler hazırlayıp, uyguladık. Çalışma sonunda öğrencinin daha dikkatli okuduğunu gözlemledim. Çalışmanın faydalı olduğunu düşünüyorum. (ÖA2-E)

THU kapsamında uygulama imkânı bulduğumuz yankılayıcı okuma çalışmasını faydalı buldum. Çünkü öğrenci ile bireysel çalışma imkânımız olduğu için okuma eksikliklerini görebildim. Uygulamalar sırasında yankılayıcı okuma yönteminin okumayı geliştirici yönlerinin olduğunu uygulayarak gözlemledim. (ÖA6-E)

Akıcı okuma sorunu olan öğrenciler için oldukça faydalı bir uygulama gerçekleştirdik. Yöntemin okumayı geliştirici özelliklerinin olduğunu gözlemledim. Uygulamalar sonunda belirlediğimiz hedeflerimize ulaştık. (ÖA9-K)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adayını mesleğe hazırlayacak tasarlanması ve bu programların profesyonel uygulama alanlarını genişletecek şekilde planlanması gerekir (Barnes, 2016). Çünkü hizmet öncesi dönemde öğretmen adayının farklı öğrencilerle çalışmak için bilgi ve becerileri geliştirebileceği uygulama fırsatlarının verilmesi ve mesleğe hazırlanabilecekleri deneyimler edinmesi önemlidir (Nieto, 2013). Öğrencilerin sorumluluk alması gereken bir paylaşım alanı olarak THU, hangi yaş grubu olursa olsun öğrencilerin öncelikle yakın çevreleri olmak üzere toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ve çözüm üretmeleri amacıyla gerçekleştirilen etkinlikleri kapsamaktadır.

Sınıf öğretmenliği mesleği açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin birinci sınıftan başlayarak üzerinde en çok durdukları konulardan biri çocuğa okuma becerisini kazandırmaktır. Çünkü öğrenme ve bilginin elde edilmesinde okuma eylemi en önemli ve etkili araç olarak görülmektedir (Çelenk, 2007; Demirel ve Şahinel, 2006). Özellikle akıcı okuma alışkanlığı becerisine sahip olan öğrencinin okuduğunu anlama becerisi de gelişeceği, okuduğunu anlayan öğrencinin de diğer derslerdeki başarı düzeyinin artabileceği düşünüldüğünden öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Yalçın, 2006).

Akıcı okuma sorunları olan öğrenciler kesik kesik, vurgusuz ve tonlama yapmadan, kelime tanıma ve metni anlama dikkat etmeden okudukları için okuma performansları düşük olmaktadır (Rasinski, Homan ve Biggs, 2010). Kelimeyi eksik ya da yanlış okuma, harf ya da heceleri atlama veya eklemeler yapma, kelime içindeki harfi değiştirip yerine harf koyma, kelimedeki hecenin ya da harfin yerini değiştirme gibi sorunlar, akıcı okuma ve anlama sorunlarına yol açtığı çabildiğinden, bu sorunlarının giderilmesine yönelik uygulamalar yapılması gerekmektedir (Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012).

THU dersi kapsamında projeler geliştirilirken, öğretmen adaylarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmaları, gerek sorunları fark etme ve gerekse çözüm getirme gerekse mesleki yeterliliklerini geliştirme anlamında yararlı olabilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma sorunları olan çocuklar için THU dersi kapsamında yankılayıcı okuma yöntemini uygulayacakları bir proje tasarlanmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada öğretmen adaylarının yankılayıcı okuma etkinliği sırasında ne tür etkinliklere yer verdikleri incelendikten sonra, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının projenin sonuçlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmada bulgular 2 alt tema halinde sunulmuştur. İlk temada öğretmen adaylarının yankılayıcı okuma etkinliği kapsamında araştırmacıya sundukları süreç raporları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının raporlarına bakıldığında, her bir adayın öğrenci seviyesine uygun çalışmalar yaptıkları, akıcı okumayı kolaylaştıracak etkinliklere yer verdikleri, öğrencilerin okudukları cümle ya da metni anlayarak okumalarını sağlayabilmek için tonlama çalışması yaptıkları, kelime tanıma, cümle dizilişi, anlam bilgisi gibi uygulamalara yer verdikleri anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenin önerdiği seviyeye uygun metinleri öğrencinin ilgisini çekecek şekilde öğrenciyle birlikte okurken, öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek görsel araçlar kullanmaya özen gösterdikleri, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirebilmek için oyunlar oynattıkları anlaşılmıştır. Bu bulgular öğretmen adaylarının yankılayıcı okuma etkinliklerini amacına uygun bir şekilde uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir.

İkinci temada sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin THU dersi kapsamında gerçekleştirilen yankılayıcı okuma yöntemi uygulamasına yönelik sonuç değerlendirmelerine bakıldığında, bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına destek veren sınıf öğretmenlerinin tamamının öğretmen adaylarını başarılı bulduklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Sınıflarında bulunan öğrencileri açısından da yankılayıcı okuma çalışmasını faydalı, nitelikli bulduklarını belirttikleri, öğrencilere okuma akıcılığı kazandırma açısından da uygulanan yöntemin yararlı olduğuna yönelik değerlendirmeler yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bireysel çalışma yapılmasının etkili yöntem olduğunu, uygulama süresince öğrencinin okuma akıcılığında gelişmeler olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisinin olduğuna işaret eden, Oddo, Barnett, Hawkins, Musti-Rao (2010), yankılayıcı okuma yönteminin uygulandığı

dördüncü sınıf öğrencilerinin 4 haftalık uygulamadan sonra, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Duran ve Sezgin (2012) de yankılayıcı okuma yöntemi ile gerçekleştirilen durum çalışmasının dördüncü sınıf öğrencisine olumlu etkilerinin olduğu, öğrencinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerinde gelişmeler kaydedildiği sonucuna ulaşmıştır. Bondy (2010), yankılayıcı okuma yönteminin okuma akılcılığını geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu, üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen uygulama sonucunda, öğrencilerin doğru okudukları kelime sayısının arttığını ve okuma hızının geliştiğini tespit etmiştir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin gözetiminde yankılayıcı okuma yöntemini uygulamasına katılan öğretmen adaylarının tamamının, uygulamadan olumlu neticeler aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulamayı “öğrenci açısından ilgi çekici ve yararlı” olarak değerlendirdikleri “etkinlikler öğrencilerde okuma farkındalığı yarattı ve okumayı geliştirici bir etkisi oldu.” şeklinde görüş ilettikleri anlaşılmıştır. Bireysel açıdan ise öğretmen adaylarının tamamının THU dersinde yürütülen projenin mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu ifade ettikleri yeni bir okuma yöntemini uygulamış olmalarından dolayı memnun olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi Chambers ve Lavery (2012), topluma hizmet uygulamasına katılanların başkalarının gereksinimlerine ilişkin anlayış geliştirmeleri yanında kişisel ve mesleki gelişimlerine katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçükoğlu, Ozan ve Taşgın (2016), okul öncesi öğretmen adaylarının THU’yu nasıl algıladıklarını, uygulama sürecini nasıl yönettiklerini ve ne tür etkinlikler gerçekleştirdiklerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında olumlu kazanımlar elde ettiklerini, bireysel özelliklerini fark ettiklerini ortaya koymuştur. Gökçe (2011), THU dersinin öğretmen adaylarına mesleki açıdan olumlu katkılarının olduğunu, öğretmen adaylarının iyi yetişmesinde yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin etkisinin büyük olduğunu ve öğretmenlik deneyimi fırsatları sunduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk (2011), okul öncesi eğitimi almayan çocukların kavram oyuncakları aracılığıyla kavram bilgilerini desteklemek ve ailelerde okul öncesi eğitim konusunda farkındalık yaratmak amacıyla eylem araştırması olarak planladıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının çeşitli ortamlarda farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklarla çalışırken yararlı deneyimler elde ettiklerini, toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirdiklerini, ailelerin de okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda somut deneyimler edindiklerini, uygulamanın yapıldığı çocukların da kavram bilgilerinde gelişmeler olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde mesleki gelişimlerine katkı sunan projelere yer verilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle THU dersi kapsamında projeler geliştirilirken, toplumsal kazanımlar yanında öğretmen adayının mesleki kazanımlar elde edebilecekleri uygulamalara yer verilmesi önerilebilir. Öğretmen eğitiminde THU projeleri okul, kreş, bakımevi gibi ortamlarda öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini de destekleyecek etkinlikler şeklinde yürütüldüğünde öğretmen adayının toplumla bütünleşme, sorun-çözüm odaklı düşünme, pratik yapma anlamında bireysel kazanımlar edinmesi mümkün olabilir.

Öğretmen adayları toplum temelli hizmet öğrenimi yoluyla, mesleğe hazırlanırken, “okuma, öğrenme, öz düzenleme sorunları olan” akranlarından farklı ihtiyaçları öğrencilerle çalışarak onlara nasıl yardımcı olacaklarını, öğrencinin sorunlarının çözümünde ne tür yöntemler uygulayabileceğini öğrenebilir. Bu araştırmada THU dersi kapsamında gerçekleştirilen yankılayıcı okuma yöntemi projesinin süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yapılması hedeflenmiş ve araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi, THU dersi kapsamında öğretmen adaylarının toplumla bütünleşme ve mesleki yeterliliklerini geliştirecek, toplumsal sorunlara duyarlıklarını artıracak okul-toplum ilişkisinin kurulduğu farklı araştırmalar yapılarak, sonuçlar öğretmen adayı-öğrenci kazanımları açısından değerlendirilebilir.

Bu çalışmada THU dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının 1.,2. ve 3. sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerinin gözetiminde uyguladıkları yankılayıcı okuma projesinin çıktıları incelenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde farklı örneklem gruplarıyla yapılacak (öğretmen adayı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) yapılacak nitel araştırmalarda da yankılayıcı okuma yönteminin etkililiği araştırılabilir. Deneysel araştırmalar yapılarak, deney grubunda yer alan ve yankılayıcı okumanın okuma performansı düşük olan öğrencilerin okumalarını geliştirme ve okuma hızına ilişkin yaşadıkları sorunları gidermeye yönelik elde edilen bulgular kontrol grubuyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akcanca, N., & Girgin, D. (2020). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenme düzeylerini yordama gücü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2201/2224, <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/56503/755333>
- Akkocaoğlu, N., Albayrak, A., & Kaptan, F. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir çalışma (HÜ ilköğretim bölümü örneği). *II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 16-18.
- Aksoy, E., & Öztürk, D. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/36249/317959>
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1089/61089>
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(2), 7-21.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Aydoğan, M. (2007). *Köy enstitüleri. Amaçlar, ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1 (1), 42-55 <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbyy/issue/34271/375101>
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Barnes, M. E. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Experiential Education*, 39(3), 238-253. doi:[10.1177/1053825916643831](https://doi.org/10.1177/1053825916643831)
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106727>

- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13,(25), 291-309. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181413>
- Bell, C. A., Horn, B. R., & Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/10665680701218467>
- Bondy, S. (2010). How modeled echo reading affects oral reading fluency of English learners when compared to repeated reading (Doctoral dissertation). California State University, Fresno.
- Boran, M., & Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 1(1), 22-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eje/issue/32161/356700>
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: a valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1598&context=ajte>
- Couse, L. J., & Russo, H. L. (2006). Service-learning: Mentoring leadership skills in the experienced teacher. *Mentoring & Tutoring*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13611260500432251>
- Creswell, J. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı)*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* , Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Culp, B. O., Chepyator-Thomson, J. R., & Hsu, S. H. (2009). Pre-service teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. *Physical Educator*, 66(1), 22-36.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48915/623741>
- Çaycı, B. & Kağan, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26118/275152>
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi.* (6.Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/40617/429899>

- Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875, <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77070>
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M., & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49053/625817>
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20247/214813>
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. & Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 231-252. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10334/126646>
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072528.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third Edit). (s. 191-216). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Harkavy, I., Puckett, J., & Romer, D. (2000). Action research: bridging service and research. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Special Issue, 113-119. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.115>
- Hatcher, J. A., & Erasmus, M. A. (2008). Service-Learning in the United States and South Africa: A Comparative Analysis Informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 49-61. <http://hdl.handle.net/1805/4585>
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: Teacher development through community service learning. *Teachers and Teaching*, 20(1), 32-44. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848512>

Holmes, A. E. (2013). An Exploration of Middle School Teachers' Essences of Participation in Service-Learning Activities. (PhD Thesis), Kansas City, Missouri, USA.

Horzum, M.,& Bektaş, M . (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1),341-360. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/48696/619529>

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kajner, T., Chovanec, D., Underwood, M., & Mian, A. (2013). Critical community service learning: Combining critical classroom pedagogy with activist community placements. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(2), 36-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013494>

Kaman, Ş.,& Şahin, A , (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 639-657 <https://doi.org/10.14520/adyusbd.423>

Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. Erişim: <https://docplayer.biz.tr/776307-Akici-okumayi-saglamaya-yonelik-uygulanan-yontemlerin-etkililigi-mehmet-karasu-meb-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi-ankara.html>

Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Kirtman, L. (2008). Pre-Service teachers and mathematics: The impact of service-learning on teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 108(3), 94-102. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2008.tb17812.x>

Klenke, K. (2016). *Qualitative research as method. In Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.

Kocadere, S., & Seferoğlu, S . (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 75-89. <https://doi.org/10.9779/PUJE504>

Küçüköğlü, A., Ozan, C., & Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersinde yansıtıcı günlükler. *Elementary Education Online*, 15(3), 787-803, [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr> doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.97012>

Lake, V. E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.003>

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. CA: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Nieto, S. (2013). Language, literacy, and culture: Aha! moments in personal and sociopolitical understanding. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 8-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008170>
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858. <https://doi.org/10.1002/pits.20508>
- Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar (3. Baskı)* (Çev. D. Bayrak vd.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204. <https://doi.org/10.1080/10573560802683622>
- Roehlkepartain, E. C., (2009). Service-learning in community-based organizations: a practical guide to starting and sustaining high-quality programs <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=slceslgen>
- Sandy, M., & Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 30-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843845>
- Seçkin-Yılmaz, Ş. & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkököl öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tinkler, A., Tinkler, B., Reyes, C., & Elkin, S. (2019). Critical service-learning: Learning through experience to advance teacher education. *Journal of Experiential Education*, 42(1), 65-78. <https://doi.org/10.1177/1053825918820662>
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Braehler, J. (2004). Annotated history of service learning. Retrieved November, 20, 2007.
- Uğurlu, Z., & Kırıl, E. (2011, April). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. In 2nd International Conference on new trends in education and their implications (pp. 720-734).

Wong, P. (2008). Transactions, transformation, and transcendence: Multicultural service-learning experience of preservice teachers. *Multicultural Education*, 16(2), 31-36.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ832225>

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar* (2. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 86-108.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304166>

Yılmaz, M., & Arslan, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 598-607.
<https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000190975>

Yin, R. K. (2011). *Case study research. Design and methods*, 5th ed. London, Thousand Oaks: Sage Publications.

YÖK, (2019). Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1-aciklama_programlar.pdf (erişim: 12.09.2019)