

Okuma Tiyatrosu Yöntemi ile İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muhammet SÖNMEZ¹, Ömer TOKGÖZ²

¹ Öğretmen, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635.

² Öğretmen, Şehit Can Duyar İlkokulu, omertokgoz1993@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6477-9007.

Gönderilme Tarihi: 17.10.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1190692

Atf: Sönmez, M., ve Tokgöz, Ö. (2024). Okuma tiyatrosu yöntemi ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 53 (241), 409-428. DOI: 10.37669/milliegitim.1190692

Öz

Bu araştırmada okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemiyle belirlenen 24 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Garfield Görselli 1-6. Sınıflar için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve okuduğunu anlama soruları kullanılarak toplanmıştır. Akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi boyutlarının ölçümlenmesinde katılımcıların bir dakikalık sesli okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak hesaplanmıştır. Ayrıca okuma prozodisi için Okuma Prozodisi Rubriği kullanılmıştır. Araştırmanın sürecini ortaya çıkarmak için sınıf öğretmeni tarafından yansıtıcı günlük tutulmuştur. Bu bağlamda nicel veriler için ilgili istatistiksel analizlere başvurulurken yansıtıcı günlük betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma tiyatrosu, okuduğunu anlama, akıcı okuma, okumaya yönelik tutum

Developing Reading Skills of Primary School First Grade Students with Reading Theater Method

Abstract

In this study, it was aimed to improve the reading attitudes, reading comprehension and fluent reading skills of primary school first grade students by using the reading theater technique. For this purpose, the research was conducted using the action research design. The study group of the research consists of 24 primary school first grade students determined by the easily accessible case sample. The research data were collected using the Attitudes Toward Reading Scale with Garfield Visualized for Grades 1-6 and reading comprehension questions. In measuring the word recognition, reading speed and reading prosody dimensions of fluent reading, one-minute read alouds of the participants were recorded with a voice recorder and calculated. In addition, the Reading Prosody Rubric was used for the reading prosody. A reflective diary was kept by the classroom teacher to reveal the process of the research. In this context, while applying statistical analyzes for quantitative data, reflective diary was subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it was revealed that the reading theater technique improved the reading attitudes, reading comprehension and fluent reading skills of primary school first grade students.

Keywords: *reading theater, reading comprehension, fluent reading, attitude towards reading*

Giriş

Okuyucu tiyatrosu, eğlendirmek, bilgilendirmek veya etkilemek için oluşturulmuş bir oyunun ya da dramatik bir eserin sahnelenmiş okumasıdır (Kerry Moran, 2006). Akıcılığa ulaşılan kadar metni tekrar tekrar okumayı içeren tekrarlı okuma stratejisine dayanmaktadır (Lekwilai, 2016; Samuels, 1979). Rasisnski ve diğerlerine (2017) göre okuma tiyatroları, okuma becerilerini geliştirmek için ideal bir yaklaşımdır. Ayrıca sınıf içerisinde uygulaması kolay ve erişilebilir bir etkinliktir. Herhangi bir kostüm, dekor ya da ezber gerektirmeden, öğrenciler okuma tiyatrosu metnini okur ve sergilerler (Lin, 2015; Young ve Nageldinger, 2014). Okuma tiyatrosu, öğrencilere tiyatro oyuncularını gibi konuşma, anlatılara tepki verme, duyma ve görme imkanları sağlayan, anlamayı geliştiren tiyatro temelli bir strateji olarak ifade edilir (Young ve Rasinski, 2018). Young ve Nageldinger (2014) okuma tiyatrosunun etkisini bir öğrenci deneyimiyle şu şekilde ifade etmektedir:

“...Manny (takma ad) sahne arkasında bazı oyuncularla şakalaşiyor. Birkaç dakika içinde, o ve bazı sınıf arkadaşları, beşinci sınıflar için bir okuma tiyatrosu parçası sergileyecekler. Bir yıldan daha kısa bir süre önce insanların önünde yüksek sesle

kitap okumak, yapmak istediği son şey olurdu. Metinler üzerinde kelime kelime, ağır ağır ilerleyişi, başkalarının dinlemesi için olduğu kadar onun için de acı vericiydi. Manny okumada zorlanıyordu. Özellikle okuduğunu anlamlandırmakta güçlük çekiyordu. Sözlü okuma akıcılığı ve anlama ölçütleri, onu yaşatlarından yaklaşık iki yıl geride bıraktı. Sonra bir arkadaşının ısrarıyla drama kulübüne katıldı. Sahneyi evde prova etmek, durumu ve karakteri anlamak için sahneyi defalarca okumayı gerektirir. Sonuç? Daha fazla okuma. Daha da önemlisi, “yakın okuma” olarak bilinen şeye benzeyen daha fazla okuma...” (Young ve Nageldinger, 2014, ss. 47-48).

Okuma tiyatrosu, hikâye anlatımı ve dramatik unsurları birleştiren etkili bir öğretim yöntemidir, dil öğreniminin dört ana unsurunu (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birleştirir ve öğrencilerin dili kullanmaları için iletişimsel ve özgün bir bağlam sağlar (Tsou, 2011). Öğrencilerin okuma tiyatrosu esnasında aktif olarak sürece katılması, onların sosyalleşmelerine ve okumaya yönelik isteklerini yükseltmeye katkı sağlamakta (Kanık Uysal, 2020), dinleme, konuşma, okuma, yazma (Huang, 2007; Lee, 2010; Tian ve Wu, 2012) ve okuma motivasyonunu geliştirmektedir (Martinez ve diğerleri, 1998). Okuma tiyatroları, öğrenci motivasyonunu yükselterek onlara tekrarlı okumalar yapmaları için eğlenceli ve gerçek nedenler sunmaktadır, okurken eğlenmek, akranları ve öğretmeni tarafından desteklenmek onları okumaya motive ederek okuma sürecini kolaylaştırmaktadır (Kanık Uysal, 2021). Ulusal ve uluslararası alanyazında okuma tiyatrosu yönteminin okuma becerileriyle ilişkisine yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır;

Lornklang ve Gu (2021) resimli kelime- tümevarım modeli ve okuyucu tiyatrosunun Çinli öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme başarısına etkilerini inceledikleri çalışmada resimli kelime-tümevarım modeli ve okuyucu tiyatrolarının kelime öğrenmeye önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Young ve diğerleri (2021) okuma tiyatrosu uygulamalarından erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla kazanç sağlamanın nedenlerini araştırdıkları çalışmada, erkeklerin dramatik performansın işbirlikçi yönünü sevdiğini, okuma tiyatrosunu geleneksellikten uzak ve eğlenceli bir sınıf etkinliği olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Lekwilai (2021) okuma tiyatrosunun üniversite öğrencilerinin prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Kanık Uysal (2020) akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yöntemi kullanmıştır. Okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve okuma tiyatrosuyla birlikte öğrencilerin kendi okuma becerilerine yönelik farkındalık kazandığı görülmüştür. Babacan (2020) okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Kelime tanıma, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği

ancak okuma hızında herhangi bir değişiklik olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Young ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Lin (2015) okuma tiyatrosu eğitiminin ilkökul öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama ve İngilizce öğrenmeye etkisini, okumaya yönelik tepkileri ile okuma tiyatrosuna ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmayla birlikte öğrencilerin İngilizce okuma öğretimini desteklemek ve öğrencileri grup çalışmalarıyla işbirlikçi öğrenmeye teşvik etmek için okuma tiyatrosundan yararlanılabileceği ortaya çıkmıştır. Lekwilai (2014) okuma tiyatrosunun okuma akıcılığı faaliyetleri için alternatif bir araç olarak nasıl uygulanabileceğine yönelik araştırmasında, okuma tiyatrosunun akıcılığın tüm boyutlarını geliştirmeye yardımcı olan bir yöntem olduğu sonuçlarını ifade etmiştir. Clark, Morrison ve Wilcox (2009) farklı okuma seviyesine sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflediği çalışmada okuma tiyatrosu yönteminden yararlanmıştır. Öğrencilerin okuma hızı ve ifade becerilerinin geliştiği, okuma tiyatrosunun motivasyonu ve güveni yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Keehn ve diğerleri, (2008) sınıf seviyesinin altında okuyan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuma tiyatrosuyla geliştirilmesini hedefledikleri çalışmada, okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuma düzeylerine, akıcılık ve anlama becerilerine önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ilaveten okuyucuları motive etme ve okuma güveni sağlama konusunda nitel kanıtlar sunmuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmaların sayısını arttırmak mümkündür. Ancak okuma tiyatrosuyla ilişkili ilkökul dönemindeki çalışmalarda genellikle 2. 3. ve 4. sınıf seviyelerine odaklanılmıştır (Lekwilai, 2014). Stanovich (1986) okuma etkinlikleri ve okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğundan söz etmektedir. Bu ilişkiye göre iyi okuyucular sürekli okuma eylemi içerisinde olarak daha iyi okurken, zayıf okuyucular okumayı zor ve sıkıcı bir eylem olarak görerek okumadan uzaklaşmaktadır. Bu bağlamda iyi ve zayıf okuyucular arasındaki fark sürekli artmaktadır. İlkokul birinci sınıf basamağı öğrencilerin okuma becerilerini kazandığı, gelecekteki okuma deneyimlerini etkileyen bir dönemdir. Birinci sınıf seviyesinde öğrencilerin zayıf okuyucu durumuna düşmeden, motivasyonunu kaybetmeden okuma sürecine devam edebilmesi için etkili yöntem ve tekniklerin uygulanmaya başlanması gerekmektedir. Bu araştırmayla ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda;

1. Okuma tiyatrosu yönteminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi nedir?

2. Okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi nedir?

3. Okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?

sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden teknik-bilimsel- işbirlikçi eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Teknik-bilimsel-ışbirlikçi eylem araştırması deseninin de amaç daha önceden var olan kuramsal çerçeve içinde bir uygulamayı sınamak ya da değerlendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Eylem sürecinin tasarlanmasında 4 kişilik bir komisyondan destek alınmıştır. Bu komisyonda bölgede görev yapan 2 sınıf öğretmeni ve sınıf eğitimi alanında çalışmalar yapan 2 alan uzmanı yer almıştır. Mevcut çalışmada okuma tiyatrosu etkinlikleri uygulanmıştır. Bu bağlamda okuma tiyatrosu sürecinde ilkokul öğrencilerinin okuma-ya yönelik tutumları, okuduğunu anlama durumları ve akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı, okuma prozodisi) becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın 2. yazarı aynı zamanda uygulama yapılan sınıfın sınıf öğretmeni-dir. Eylem araştırmalarında bir okulda çalışan yönetici, öğretmen veya eğitim uzmanı araştırmanın yürütücüsü olarak görev yapabilir. Bu bağlamda okuma tiyatrosu yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutum, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, uygulama sürecinin net bir şekilde yansıtılabilmek için eylem araştırması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 24 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabılır durum örneklemeyle belirlenmiştir. Katılımcıların 10'u erkek 14'ü kızdır. Katılımcıların birinci sınıf olmaları nedeniyle araştırma ikinci s0mestr d0neminde gerçekleştirilmiştir. B0ylece araştırma sürecine okuma becerisini kazanmış birinci sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda okul b0lgesinin geneli ve mevcut katılımcılar d0ş0k sosyoekonomik b0lgede yer almaktadır. İlk okuma yazma sürecine veli katılımı oldukça d0ş0kt0r. Ev okurya-

zarlık ortamlarında ek öğretim kaynaklarının sınırlı olduğu bilinmektedir. Katılımcıların okula devam durumları yüksektir.

Veri Toplama Araçları

“Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 20 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Kocaarslan, 2016).

Okuduğunu Anlama Soruları: Katılımcıların okuduğunu anlama durumlarını belirlemek için Akyol ve diğerleri (2014) tarafından birinci sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilen metin ve bu metne yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan anlama soruları kullanılmıştır. Anlama soruları hazırlama sürecinde iki sınıf öğretmeni ve iki sınıf eğitimi alan uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı beş sorudan oluşmaktadır. Soruların dördü basit anlamayı, biri derinlemesine anlamayı ölçmeyi hedeflemektedir. Basit anlama sorularının doğru cevabı için iki puan, derinlemesine anlama sorusunun doğru cevabı için üç puan şeklinde puanlama yapılarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen Günlüğü: Okuma tiyatrosu sürecinde gerçekleşen uygulamaya yönelik öğretmen gözlemlerine ulaşmak için uygulayıcı sınıf öğretmeni tarafından günlük tutulmuştur.

Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi:

Kelime Tanıma: Kelime tanıma becerisinin ölçülmesinde Akyol ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan birinci sınıf seviyesine uygun bir metin kullanılmıştır. Metin toplam 79 kelimedenden oluşmaktadır. Kelime tanıma becerisi 60 saniyelik sesli okuma sürecinde okunan doğru kelimelerin toplam kelime sayısına bölünmesiyle ölçülebilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2014).

Okuma Hızı: Katılımcıların okuma hızları 60 saniyelik sesli okuma sürecinde okudukları doğru kelime sayıları hesaplanarak ortaya konulmuştur.

Okuma Prozodisi: Okuma prozodisini belirlemek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve diğerleri, (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Prozodisi Rubriğinden faydalanılmıştır. İlgili rubrik ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız boyutlarından oluşmaktadır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 16, en düşük puan ise dördür. Akın Arıkan ve diğerleri (2022) rubriğin prozodiyi değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir.

Verilerin Toplanması

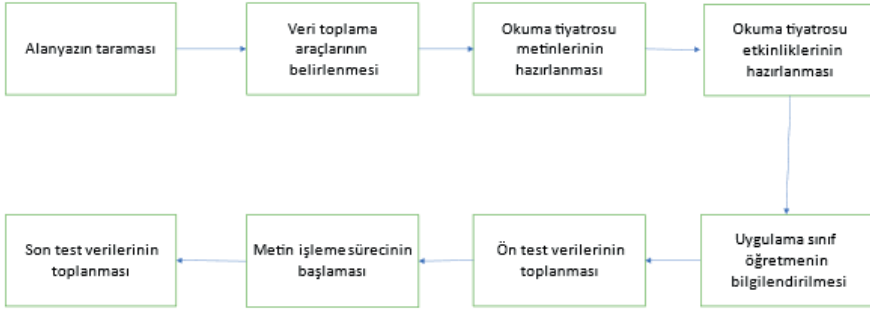
Hazırlık aşaması: Uygulama aşamasına geçilmeden önce araştırma sürecinde kullanılacak veri toplama araçları, ilgili alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bunlara ilaveten araştırmacılar tarafından okuma tiyatrosu sürecinde kullanılacak metinler hazırlanmıştır. Metinler ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler arasından seçilmiştir. Metinler araştırmacılar tarafından okuma tiyatrosu formatına getirilmiş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda metinlerdeki anlam ve imla hataları giderilerek metinler uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Süreçte Bay Yavaş, Kırmızı Balon, Karakulak ile Tomurcuk ve Dedemin Madalyası metinleri kullanılmıştır. Metinlerin işleme süreci bir haftaya yayılmıştır. Günlere göre yapılacak etkinlikler alanyazın ışığında belirlenmiş ve sınıf öğretmenine uygulanabilirliği hakkında görüş bildirmesi için gönderilmiştir. Sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda okuma tiyatrosu sürecinde hangi çalışmaların yapılacağı kesinleştirilmiştir. Veri toplama araçları ve uygulama metinlerinin tamamlanmasının ardından ön test işlemine geçilmiştir. Öncelikle katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin 24 katılımcının tamamına uygulanması bir haftalık süre zarfında tamamlanmıştır. Ölçek her katılımcıya birebir olarak uygulanmıştır. Katılımcıların birinci sınıf olmaları nedeniyle okuma becerilerinden kaynaklanacak olası sorunların önüne geçmek adına ölçeğin maddeleri sınıf öğretmeni tarafından seslendirilmiş ve katılımcılardan kendilerine en uygun cevabı seçmeleri istenmiştir. Tüm katılımcılara tutum ölçeği uygulandıktan sonra öğrencilerin kelime tanıma, akıcı okuma ve okuma prozodilerine yönelik ön test verileri toplanmıştır. Bu veriler sınıf öğretmeni tarafından her katılımcıya birebir olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde ses kaydı alınarak araştırmacılarla paylaşılmıştır. Akıcı okumaya yönelik bu ön test verilerinin elde edilmesi bir hafta sürmüştür. Son olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarına yönelik veri toplama aracı uygulanarak okuduğunu anlamaya yönelik ön test puanları elde edilmiştir. Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde tüm öğrencilerden ilgili metni bir kere okumaları ve ardından soruları cevaplamaları istenmiştir. Ön test verilerinin tamamlanmasının ardından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama aşaması: Uygulama sürecinde Kanık Uysal’ın (2021) önerdiği aşamalardan yararlanılmıştır. Uygulama aşaması her metin için bir haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Yapılacak etkinlik ve çalışmalar için Kanık Uysal (2021) tarafından önerilen format birinci sınıf seviyesine göre düzenlenerek uygulanmıştır. Her metin için örnek öğretmen okumaları, tekrarlı okumalar, kelime tanıma çalışmaları, koro okumalar, eşli okumalar, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, okuduğunu anlama çalışmaları

ve okuma tiyatrosu sunumları gerçekleştirilmiştir. Süreçte sınıf öğretmeni tarafından günlük tutulmuştur. Tüm metinler için uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından ön test işlemindeki sıra ve uygulama biçimiyle son test işlemi uygulanarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma eylem planı süreci şekil 1. de uygulama süreci şekil 2. de özetlenmiştir.

Şekil 1

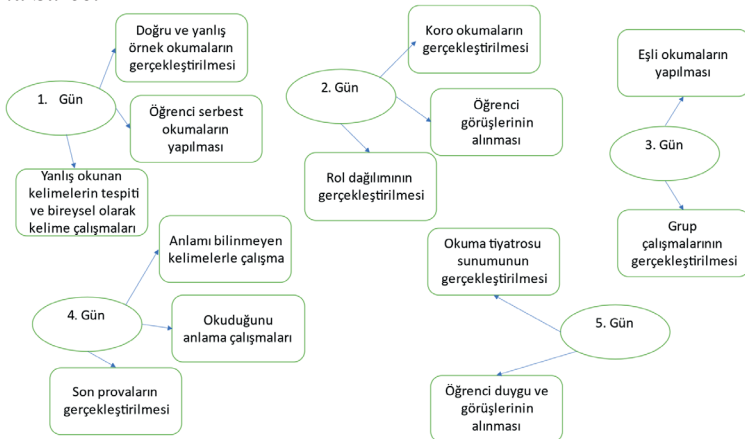
Araştırmanın Eylem Süreci



Şekil 1 de araştırma sürecinin özeti yer almaktadır. Araştırma süreci alanyazın taraması, veri toplama araçlarının belirlenmesi, okuma tiyatrosu metinlerinin hazırlanması, okuma tiyatrosu etkinliklerinin hazırlanması, uygulayıcı sınıf öğretmenin süreç hakkında bilgilendirilmesi, ön test verilerinin toplanması, metin işleme sürecinin başlaması ve son test verilerinin toplanmasıyla özetlenebilmektedir.

Şekil 2

Uygulama Süreci



Uygulama süreci her gün iki ders saati olarak yürütülmüştür. Uygulama sürecinin birinci gününde sınıf öğretmeni tarafından örnek doğru ve yanlış okumalar yapılmıştır. Katılımcılara metinler dağıtılarak serbest okumalar yapmaları istenmiştir. Serbest okuma esnasında sınıf öğretmeni, katılımcılardan tekrarlı okumaları sesli bir şekilde yapmalarını istemiş ve hatalı okunan kelimeleri her öğrenci için tespit etmiştir. Tespit edilen, hatalı okunan kelimeler katılımcı sıralarına yapıştırılarak otomatikleşme sağlanması ve sürecin bireyselleştirilmesi hedeflenmiştir. Metin işleme sürecinin ikinci gününde katılımcıların otomatikleşmeyi sağlamaları için koro okumalar yapılmıştır. Süreç hakkında öğrenci görüşleri alınmış, uygulamanın eksik yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci günün sonunda katılımcılarla birlikte rol dağılımı gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin üçüncü gününde katılımcılar sıra arkadaşlarıyla eşleştirilerek eşli okumalar yapılmıştır. Ayrıca üçüncü günde katılımcılar grup çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Dördüncü günde anlama çalışmalarına odaklanılmıştır. Tüm katılımcılardan anlamını bilmedikleri kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Katılımcıların söyledikleri kelimelerin tamamı sınıf tahtasına yazılmış ve sınıf öğretmeni rehberliğinde bu kelimelerin anlamları üzerine sohbetler gerçekleştirilmiştir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları katılımcılar tarafından öğrenci sözlüğü kullanılarak incelenmiştir. Dördüncü gün içerisinde sınıf öğretmeni tarafından okuduğunu anlama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve katılımcılar sunum öncesi son provalarını yapmıştır. Beşinci günde katılımcılar okuma tiyatrosu sunumlarını gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmeni tarafından sürece yönelik, katılımcı duygu ve düşünceleri sorularak süreç sonlandırılmıştır. Uygulama süreci tüm metinler için aynı plan doğrultusunda sürdürülmüştür. Böylece uygulamanın tamamı 4 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri belirlemek için verilerin normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Katılımcıların okuma tutumu puanlarının, okuduğunu anlama puanlarının ve akıcı okuma becerilerine yönelik puanlarının normallik dağılımlarının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığı varsayımını sağlayabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Katılımcıların okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ve okuduğunu anlama puanlarının normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Akıcı okumanın kelime tanımına, okuma hızı ve okuma prozodisi boyutunda normallik varsayımını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Normallik varsayımlarına göre istatistiksel süreçte ilişkili örneklem T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından tutulan günlük okumaya yönelik tutum, akıcı okuma ve okuduğunu anlama temalarında betimsel analizle incelenmiştir. Elde edilen verilere örnek alıntılarla bulgularda yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Akyol ve diğerleri (2014) tarafından birinci sınıf seviyesine uygun olduğu ifade edilen metin kullanılmıştır. Sesli okumayı ölçmek için “Kartal Olmak İsteyen Karga” metni, anlamayı ölçmek için ise “Vücudumuz” adlı metin kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde okuma tiyatrosu etkinlikleri için seçilen metinler ise alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. İki sınıf öğretmeni ikisi ise sınıf eğitimi alanı uzmanı olmak üzere dört uzman görüşüne göre metinler belirlenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan metinler Talim ve Terbiye kurulu tarafından onaylanmış 2021-2022 yılında kullanılan birinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir.

Akıcı okuma becerilerini belirlemek ve puanlamak adına katılımcıların bir dakikalık sesli okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanmış ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır. Veri analizi işleminde puanlayıcı güvenirliliğini sağlamak adına 2 farklı puanlayıcı tarafından ses kayıt cihazı dinlenerek katılımcıların kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi puanları ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte kodlayıcı güvenirliliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı güvenirliliği formülünden yararlanılmıştır. Kodlamalar sonrasında kodlayıcı güvenirliliğinin %95 olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan okuduğunu anlama soruları hazırlanırken Akyol (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri temel alınmıştır. Yanlış Analiz Envanterinde önerildiği gibi basit ve derinlemesine anlama sorularıyla katılımcıların okuduğunu anlama durumları ortaya çıkarılmak istenmiştir. Basit ve derinlemesine anlama soruları hazırlanırken iki sınıf eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Öncelikle taslak sorular hazırlanmış ve alan uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında okuduğunu anlama soruları son halini almıştır. Okuduğunu anlama sorularını puanlamak için Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Basit anlama sorularının doğru cevabı için iki puan derinlemesine anlama sorusunun doğru cevabı için üç puan şeklinde puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama sorularına verilen yanıtların puanlanmasında puanlayıcı güvenirliliğini sağlamak hedeflenmiştir. Okuduğunu anlama sorularının Puanlayıcı güvenirliliğini sağlamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 31.08.2022 onay tarihli ve 06-13 sayılı kararıyla etik kurallara uygun bulunmuştur.

Bulgular

Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularında akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı, okuma prozodisi boyutlarındaki değişim, okuduğunu anlama puanlarındaki ve okuma tutumlarındaki değişime yer verilecektir.

Nicel Bulgular

İlk olarak okuma tutumuna yönelik bulgulara yer verilmiştir;

Tablo 1

Katılımcıların Ön Test, Son Test Okuma Tutumu Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi ile Karşılaştırılması

Okumaya Yönelik Tutum	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	24	3.06	.80	-2.13	.044*
Son test	24	3.41			

$p < 0.5^*$

Tablo 1’de katılımcıların okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ilişkili ölçümler T-Testi ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcıların son test puanlarının aritmetik ortalamalarının (3,41) ön test puanlarının aritmetik ortalamalarından (3.06) büyük olduğu görülmektedir. Tabloya göre katılımcıların ön test ve son test puanları arasında ($t = -2.13$, $p < .05$) son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test, Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi İle Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Puanları	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	24	5.58	1.74	-2.22	.036*
Son test	24	6.38			

$p < 0.5^*$

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların ön test okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamasının (5.58) son test okuduğunu anlama puanlarından (6.38) düşük olduğu görülmektedir. Yine *p* değerine göre ön test ve son test puanları arasında ($t = -2.22$, $p < .05$) son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Kelime Tanıma Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Kelime Tanıma	Negatif sıra	0	0	0	-4.20	.00*
	Pozitif sıra	23	12	276		
	Eşit	1	-	-		

$p < .05^*$

Tablo 3'te katılımcıların kelime tanıma becerisine yönelik ön test, son test puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır. Tabloya göre 23 katılımcının kelime tanıma becerisinin geliştiği ve bir katılımcının eşit kaldığı görülmektedir. Negatif yönde ilerleme kaydeden herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların kelime tanıma becerisine yönelik ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($z = -4.20$, $p < 0.5$).

Tablo 4

Katılımcıların Okuma Hızı Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Okuma hızı	Negatif sıra	0	0	0	-4.28	.00*
	Pozitif sıra	24	12.5	300		
	Eşit	0	-	-		

$p < .05^*$

Katılımcıların okuma hızı becerisine yönelik ön test, son test puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde tüm katılımcıların (24) pozitif yönde ilerleme kaydettiği anlaşılmaktadır. Tabloya göre katılımcıların ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilmektedir ($z = -4.28$, $p < .05$).

Tablo 5

Katılımcıların Okuma Prozodisi Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Okuma Prozodisi	Negatif sıra	0	0	0	-3.43	.001*
	Pozitif sıra	15	8	120		
	Eşit	9	-	-		

$p < .05^*$

Tablo 5'te katılımcıların okuma prozodisine yönelik ön test, son test puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır. Tabloya göre 15 katılımcı uygulama süreci sonunda pozitif yönde ilerleme yaşarken 9 katılımcı ön test, son test sürecinde eşit puanda kalmıştır. Negatif yönde ilerleyen herhangi bir katılımcı yer almamaktadır. Katılımcıların ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($z=-3.43$, $p<.001$).

Nitel Bulgular

Resim 1

Okuma Tutumuna Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

Bazı öğrenciler yaz okuduğunu, bazı öğrencilerin sadece oku yaz okuduğunu, bazı öğrencilerin anlamlı yapımadığını, bazı öğrencilerin yanlış yazı okuduklarını, bazı öğrencilerin kelime yanlış okuduklarını ifade ettiler. Bende benzer gözlemler elde ettim. Bu gözlemleri yanında seviye olarak belirleme yaparken bazı öğrencilerin olduğu grupların çalışmaları yaparken sıkılmadıkları ancak okuma seviyesi olarak belirleme yapmak öğrencilerin çalışmaları gözlemledim. Grupların dağılımını yaparken bu konuya dikkat etmemi gerektiğini fark ettim. İlk yıl yapılan yanlış okumaların yanında azaldığını gördüm. Okumaların yapılması bu durum sıkı olmasa olabilir.

Sınıf öğretmenin günlüğünden elde edilen resim 1 incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumlarının üzerinde benzer okuma seviyesine sahip öğrencilerin eşleşmesinin etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin aynı seviyedeki akranlarıyla yaptıkları okumadan daha fazla keyif aldığı belirtilmiştir.

Resim 2

Okuma Tutumuna Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

az olduğu için değerlendirme yaparken zorlanmadılar. Çalışmada iki kişi olduğu için ve sürekli olarak iki kişi arasında etkileşim olduğu için tiyatroya daha uygun durumlar. Öğrenciler birbirlerinin gösterimini genel olarak beğeniyor. Sadece durumu...

Öğrencilerin okuma tiyatrosu etkinliğini genel olarak beğendiği ve okuma tiyatrosu sürecinde öğrencilerin sürekli etkileşim için de olmak istemeleri de okuma tutumlarını etkileyen unsurlardan birisi olarak ifade edilebilir. Öğretmen günlüğüne yansıyan okuma tiyatrosundan keyif alma duygusunun etkileşim seviyesiyle orantılı olduğu söylenebilir.

Resim 3

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

Sen olarak okuduğunu anlama etkinliklerini yaptım. Öğrenciler daha önceki metinle ilgili hazırladığım soruları sordum ve cevaplarını işin süresince verdim. Sözel olarak cevaplarını istedikten öğrenciler metni iki gündür okudukları için sorulara cevap verirken zorlanmadan verdiler. "Uyuyor kırıncı?" Uyuncu

Sınıf öğretmenin günlüğünde öğrencilerin okuma tiyatrosu metinlerini tekrar tekrar okumaları anlama sürecini kolaylaştırdığı ifadesi yer almaktadır. Okuma tiyatrosu sürecinde metnin anlaşılır kılınması sayesinde okumaya yönelik tutum da gelişeceği yorumu yapılabilir.

Resim 4

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

oldu. Tahtaya yazılı ^{anlamı} bilinmeyen kelimeler, "hayacan, geçit tötanı, vatan, gözlo: dolmak ve meclis" kelimeleriydi. Anlamı bilmeyen yer kelimelerle çalışıldıktan sonra metinle ilgili öğrenciler sorular soruldu ve öğrencilerden sözel olarak cevaplar istenerek metnin daha iyi anlaşılması ve analiz edilmesi sağlandı. Öğrenciler sorulara cevap verirken zorlanmadı. Bu durumu öğrencilerin metni anladıklarını gösteriyordu. "Öyle ki dedesi"

Öğretmen günlüğüne göre anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışmanın okuduğunu anlamının gelişimine önemli katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Okuma tiyatrosu sürecinde yapılan anlama çalışmalarında öğrencilerin zorlanmadıkları öğretmen günlüğüne yansıyan bilgiler arasındadır.

Resim 5

Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

Zorlandıkları ve yanlış okudukları kelimeleri not almışım. Bu kelimeleri küçük kağıtlara yapıştırıp masaların üzerine yapıştırdım. Gün boyunca kelimeleri görmelerini sağladım. Bu sayede yanlış ve zor okudukları kelimeleri tekrar okuyacaklar ve hatalarını fark edeceklerdi. "İşlemlerle, hatırlamak, ısınca ve hatırlayamadım" kelimeleri öğrencilerin yanlış okuduğu ve okumakta zorlandıkları kelimelerdi. Metni göi kalan kelimelerinde okurken zorluk çekmezler ve yanlış okuma yapmazlar.

Resim 5'e göre okuma tiyatrosu etkinliği sürecinde kelime tanıma becerisine yönelik hatalı okumaların tespiti ve bu kelimelere aşinalık sağlamak adına yapılan çalışmaların verimli olduğu söylenebilir.

Resim 6

Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

Öğrenciler değerlendirilmekten önce kitapların sunumunu beğendiklerini ifade ediyorlardı. Bu metindeki cümle ve cümledeki kelimeler bir önceki metne göre daha az okunmuştu. Yanlış okuma sorunları karıştırma ya da işi ve tonlama gibi sorunlar gibi hataları olmadığını söylediler. Yalnızca yine hecelemek okumayı ve sessiz okumayı öğrettiklerini ifade ettiler. Bu öğrencilerin sesli okuma becerilerinin değerlendirilmesini söylediler. Genel olarak öğrenciler kitapların sunumunu beğendiklerini ifade ettiler.

Öğrenciler kendi okumalarına yönelik yaptıkları değerlendirmede okumalarından memnun olduklarını ifade ettiği görülmektedir. Metne yönelik yanlış okumaların daha az olduğu ancak prozodik unsurlarda sorun yaşandığı öğretmen günlüğünden anlaşılmaktadır.

Resim 7

Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular

daha iyi davranışlarını gördüm. Okumalarında çok fazla sorun yoktu, yanlış okuma ve sessiz okumada sorun olmuydu. Öğrenciler artık daha az yanlış okuyor ve sessiz okumayı sessiz okumaya alışıyorlardı. Öğrenciler de bu görüşe benzer şekilde düşüncelerini ifade ettiler. Yanlış okuyan öğrencilerin az olduğunu, sessizini daha iyi değerlendirdiklerini söylediler. Ayrıca cümlelerin de iyi olduğunu ve okuma ve tonlama sorunları da az olduğunu söylediler.

Resim 7 incelendiğinde öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin okuma tiyatrosu etkinlikleri boyunca geliştiği görülmektedir. Okuma hatalarının azalmasıyla birlikte öğretmen görüşüne yansıyan bilgilerde öğrencilerin ifade ve ses düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okuma tiyatrosunun ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını, okuduğunu anlama durumlarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları çeşitli araştırmalarda (Babacan, 2020; Kanık Uysal, 2020; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999;

Rasinski ve Young, 2017; Smith, 2011; Young ve diğerleri, 2019; Young ve diğerleri, 2020) ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

İlkokul birinci sınıfta okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında okuma bilinci oluşturmalarına önemli katkı sağlayacaktır. Okuma tiyatrolarının okuyucuları aktif kılmaları ve onları grup çalışmalarına teşvik ederek sosyal etkileşime dahil etmeleri, öğrencilerin okumaya olan isteklerini arttırmaktadır (Kanık Uysal, 2020). Bu araştırmanın sonuçlarında da ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tiyatrosu yöntemiyle okumaya yönelik tutumlarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçları öğretmen gözlemlerinden elde edilen bulgular da destekler niteliktedir. Nitel bulgularda öğrencilerin akranlarıyla etkileşimde olmayı sevdiği ve birlikte okuma tiyatrolarına katılmaktan hoşlandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Carrick (2000) okuma tiyatrolarının en isteksiz okuyucuları bile okumaya istekli kıldığını ifade etmektedir. Kanık Uysal (2020) öğrencilerin okuma tiyatrosu etkinliklerine katılarak kendi okuma becerilerine yönelik farkındalık kazandığı ve öz eleştiri yapma imkânı bulduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ve benzer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde ilkökul seviyesinin tüm kademelerinde okumaya yönelik tutumu yükseltmek için okuma tiyatrolarının kullanılabilceği yorumu yapılabilir. Bu sonuçlara ek olarak araştırmada öğrenciler okuma tiyatrolarını benzer okuma seviyesindeki akranlarıyla yapmaktan daha çok keyif aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında okuma tiyatrosu yönteminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği hem nicel hem de nitel bulgulardan anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında yer alan çalışmaların (Babacan, 2020; Garrett ve O'Connor, 2010; Kanık Uysal ve Duman, 2020; Young ve Rasinski, 2009; Young ve diğerleri, 2019) bir kısmı bu sonuçları destekler nitelikteyken okuma tiyatrosu yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmediği sonuçlarına ulaşan çalışmalar (Carrick, 2000; Marshall, 2017) da vardır. Alanyazında görülen bu farklı sonuçların nedenleri araştırmalarda, okuma tiyatrolarının uygulama biçimi, süresi ve hedef kitlesinin farklılık göstermesi olabilir. Bu araştırmada okuduğunu anlama çalışmalarının her metnin ardından uygulanması ve her hafta sistematik olarak gerçekleştirilmesi, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin bireysel olarak tespit edilip uygun dönütlerin verilmesi okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli katkılar sağlamış olabilir. Nitekim öğretmen gözlemlerinden ortaya çıkan bulgular da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Okuma tiyatrolarının sağladığı tekrarlı okuma imkânı, öğrencilerin metne hâkim olmalarını sağlayan ve anlamalarını kolaylaştıran bir diğer unsur olarak söylenebilir. Akıcı okumaya yönelik sonuçlar incelendiğinde okuma tiyatrosu yönteminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi boyutlarına önemli katkılar sağladığı görülmekte-

dir. Bu sonuçlar alanyazında farklı sınıf seviyesinde gerçekleştirilen araştırmaların (Babacan, 2020; Kanık Uysal, 2020; Kanık Uysal ve Duman, 2020; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999; Rasinski ve Young, 2017; Smith, 2011; Young ve diğerleri, 2019; Young ve diğerleri, 2020) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. İlkokul birinci sınıf seviyesi öğrencilerin, okumayı öğrendikleri, akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştiği, okuma tutumlarının şekillendiği basamaktır. Bu sınıf seviyesinde öğrencilerin kazanacağı olumlu okuma tutumu, yeterli anlama ve akıcı okuma becerisi hayatı boyunca kullanacağı okuma becerilerinin temelini oluşturacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma tiyatrosu yöntemi ilkököl birinci sınıftan itibaren okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimi için kullanılabilir bir yöntem olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak açıklanacak olursa okuma tiyatrosu yönteminin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilkököl birinci sınıftan itibaren okuma tiyatrosu yönteminden yararlanılması, okuma tiyatrosunun bir okuma süreci olarak ele alınması, ebeveynler tarafından aile okuryazarlığı faaliyeti olarak kullanılması önerilebilir. Ayrıca okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak okuma güçlüğü, disleksi veya zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın veri toplama süreci dört haftalık bir müdahale sürecini içermesi ve katılımı gelişmelerinin bir kontrol grubuyla kontrol altına alınmaması bir sınırlılık ortaya çıkarabilir. Ayrıca mevcut araştırma, araştırmanın katılımcıları, okuma tiyatrosu sürecinde kullanılan etkinlikler ve bu etkinlikleri uygulayan sınıf öğretiminin becerileriyle sınırlıdır.

Kaynakça

- Akın Arıkan, Ç., Kanık Uysal, P., Bilge, H., and Yıldırım, K. (2022). Reliability of ratings of multidimensional fluency scale with many-facet rasch model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 470-491. <https://doi.org/10.21449/ijate.974214>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., and Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Carrick, L. U. (2000). *The effects of readers theatre on fluency and comprehension in fifth grade students in regular classrooms* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Lehigh University.
- Garrett, T. D., and O'Connor, D. (2010). Readers' theater: "Hold on, let's read it again. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 6–13. <https://doi.org/10.1177/004005991004300101>
- Huang, S. C. (2007). *A window on reading: Conducting a reader's theater based on adolescent literature reading program in English classes in junior high school* [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.
- Kanık Uysal, P., and Duman, A. (2020). The effects of fluency-oriented reading instruction on reading skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1111-1146. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.034>
- Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1202- 1246.
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 76-93. <https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42 (4), 40–61. <https://doi.org/10.1080/19388070309558395>
- Keehn, S., Harmon, J., and Shoho A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary, *Reading & Writing Quarterly*, 24, 335–362. <https://doi.org/10.1080/10573560802004290>
- Kerry Moran, K. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Educ J* 33, 317–323. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0089-8>
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1217-1233. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140>
- Lee, Y. H. (2010). *A case study of reader's theater based on adapted literary works in an elementary bilingual class* [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.
- Lekwilai, P. (2014). Reader's theater: An alternative tool to develop reading fluency among thai efl learners. *PASAA*, 48, 89-11.

- Lekwilai, P. (2016). Using Reader's Theater to develop reading fluency among Thai EFL students. *Pasaa Paritat*, 31, 163-188.
- Lekwilai, P. (2021). "Read it like you mean it": developing prosodic reading using reader's theater, *rEFLections*, 28(1), 1-18.
- Lin, Y. (2015). Using readers theater as a facilitator in elementary school english training, *Journal of Education and Learning*, 4(2), 43-52. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n2p43>
- Lornklang, T., and Gu, C. (2021). The use of picture-word inductive model and readers' theater to improve chinese efl learners' vocabulary learning achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, 12 (3), 120-126. <http://dx.doi.org/10.7575/aiall.v12n3.p.120>
- Marshall, H. B. (2017). *The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle Tennessee State University.
- Martinez, M., Roser, N.L., and Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52 (4), 326-334.
- Miles, H. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millin, S. K., and Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for secondgrade title I students. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 71-88. <https://doi.org10.1080/19388079909558312>.
- Rasinski, T. V., and Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 143-157. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362017000011010>
- Rasinski, T., Stokes, F., and Young, C. (2017). The role of the teacher in reader's theater instruction, *Texas Journal of Literacy Education*, 5 (2), 168-174.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Smith, D. M. (2011). *Reader's theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students* [Doctoral Dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. MA: Pearson.

- Tian, S. P., and Wu, N. T. (2012). Reader theater as a ticket to more than reading fluency: A study of student interaction and perception. *National Taiwan University of Science and Technology, Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, 8 (2), 97-118.
- Tsou W. (2011). The application of readers' theater to FLES (foreign language in the elementary schools) reading and writing. *Foreign Language Annals*, 44(4), 727-748.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., and Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences*, (6), 353-360.
- Young, C., and Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>
- Young C., and Rasinski T. (2018). Reader's theatre: Effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41 (3), 475-485.
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Timothy Victor Rasinski, T. V., and Lane, F. (2019) Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112 (5), 615-626. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240>
- Young, C., Durham, P., Rasinski, T. V., Godwin, A., and Miller, M. (2021). Closing the gender gap in reading with readers theater, *The Journal of Educational Research*, 114 (5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1986460>
- Young, C., Lagrone, S., and McCauley, J. (2020). Read like me: An intervention for struggling readers. *Education Sciences*, 10 (3). <https://doi.org/10.3390/educsci10030057>
- Young, C., and Nageldilger, J. (2014). Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater, and poetry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (1), 47-56.