

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE TEKERLEMELERİN ETKİSİ**

ZEYNEP YILMAZ ALKAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2019

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE TEKERLEMELERİN ETKİSİ**

ZEYNEP YILMAZ ALKAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2019

ÖĞRENCİ BEYAN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak savunduğum “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Tekerlemelerin Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan yazdığımı ve yararlandığım kaynakların “Kaynakça” bölümünde gösterilenlerden farklı olmadığını, belirtilen kaynaklara atıf yapılarak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04 / 02 / 2019

Zeynep YILMAZ ALKAN
15530800028

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep YILMAZ ALKAN'ın hazırladığı "İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE TEKERLEMELERİN ETKİSİ" başlıklı tez 04/02/2019 tarihinde aşağıda imzaları olan jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	Üniversite	İmza
Başkan	: Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Trabzon Üniversitesi	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Keziban TEKŞAN	Ordu Üniversitesi	
Jüri Üyeleri	: Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Erkam SULAK	Ordu Üniversitesi	

ONAY

15 / 03 / 2019

Prof. Dr. Necip Fazıl DURU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların bilgiye ulaşma yolları çoğalmıştır. Kitap, dergi, gazete gibi yazılı materyaller; bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik araçlar bilgiye ulaşmak için kullanılan araçlardır. Bu araçlar aracılığı ile bilgiye ulaşmanın en etkili ve kolay yolu öğrenmenin de temeli kabul edilen okumaktır. Günümüzde hızla yenilenen bilgiye ulaşmak için kullanılan yöntem kadar harcanan zaman da önemlidir. Zamanını verimli kullanan kişiler doğru ve ayrıntılı bilgiye ulaşabilirler. Bilgiye ulaşmak için kullanılacak araçlar çoğalsa da okuma becerileri istenilen seviyede olmayan bireyler bilgiye ulaşmakta eksik kalacaklardır. Bu gelişmeler okumaya olan ihtiyacın durmaksızın arttığını göstermektedir. Öyle ki okuma becerisi sadece bilgiye ulaşmak için değil sosyal bir varlık olarak kabul edilen insanın bütünsel gelişimi için de önem taşımaktadır. Bunlara bağlı olarak insanlara eğitim yoluyla kazandırılan okuma becerisinin geliştirilmesi yadsınamaz bir gerçektir. Gelişmelerin büyük bir hızla yaşandığı günümüzde insanlar bu gelişmeleri takip etmek, çağın gerisinde kalmamak, zamanı verimli kullanmak için farklı okuma becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Okuma becerisinin kazanılmasının ardından bu beceriyi akıcı hale getirmek bu noktada insanların ihtiyacı olarak kabul edilebilir. Akıcı okuma bir kod çözme işlemi olarak kabul edilen okumanın önemli bileşenlerinden biridir. Akıcı okuma; doğru okuma, hızlı okuma ve prozodi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Akıcı okuma becerileri olarak kabul edilen bu becerilerinin kazanılması doğru bilgiye kısa zamanda ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu becerilerin kazanılması okumayı etkili, anlamlı ve zevkli hale getirecektir. Okuma becerisinin bu gelişimi bilgiye ulaşma sürecinin hızlı ve verimli geçmesini daha da önemlisi insanların hayat boyu kendilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Akıcı okuma kavramına ülkemizde daha önce gereken önem verilmezken, günümüzde bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır. Ancak okumanın çok önemli bir bileşeni olarak kabul edilen akıcı okuma konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada tekerleme kullanılarak hazırlanan etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir.

Hayatımın her aşamasında desteğini benden esirgemeyen, doldurulamayacak boşluğum, yüreği güzel yol gösterenim Canım Babam'a, çalışmamı başarıyla bitirmemi sabırsızlıkla bekleyen her zaman bana destek olan Canım Annem'e ve Kardeşim'e, yardıma ihtiyacım olduğu her anda destekleriyle beni rahatlatan, karşıma çıkan zorluklarda beni yüreklendiren sevgili eşim Emre ALKAN'a sevgilerimi sunuyorum. Veri analiz sürecinde bana yol gösteren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZKAN'a ve araştırmamın her aşamasında gerek bilgi ve deneyimi, gerek sonsuz özverisi ile yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Keziban TEKŞAN'a teşekkür ederim.

Zeynep YILMAZ ALKAN

Ocak, 2019

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix
GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ.....	8
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
VARSAYIMLAR.....	10
SINIRLILIKLAR.....	10
TANIMLAR.....	10
BİRİNCİ BÖLÜM	
1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
1.1. OKUMA.....	11
1.1.1. Sesli Okuma.....	14
1.1.2. Sesli Okuma Hataları.....	16
1.1.3. Sessiz Okuma.....	18
1.2. AKICI OKUMA.....	19
1.3. AKICI OKUMA BECERİLERİ.....	28
1.3.1. Doğru Okuma.....	29
1.3.2. Okuma Hızı.....	30
1.3.3. Prozodi.....	31

1.4. AKICI OKUMA STRATEJİLERİ.....	34
1.4.1. Tekrarlayıcı Okuma.....	35
1.4.2. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma.....	36
1.4.3. Eşli (ikili) Okuma.....	36
1.4.4. Arkadaşla Okuma.....	37
1.4.5. Koro Halinde Okuma.....	38
1.4.6. Destekli (yardımlı) Okuma.....	38
1.4.7. Yankılayıcı Okuma.....	39
1.4.8. Nörolojik Etki Metodu.....	39
1.5. TEKERLEME.....	40
1.5.1. Tekerlemelerin Tanımları.....	40
1.5.2. Tekerlemelerin Özellikleri.....	45
1.5.3. Tekerlemelerin İşlevleri.....	47
1.5.4. Tekerlemelerin Çeşitleri.....	55
1.5.4.1. Oyun Tekerlemeleri.....	56
1.5.4.2. Ebe Seçimi ve Ebe Çıkarma Tekerlemeleri (Sayışmacalar).....	57
1.5.4.3. Oyuna Eşlik Eden Tekerlemeler.....	57
1.5.4.4. Yanıltmacalar ve Şaşırtmacalar.....	58
1.5.4.5. Yergi, Övgü, Kızdırma ve Alay Tekerlemeleri....	59
1.5.4.6. Oyun Daveti ve Dağılma Sırasında Söylenen Tekerlemeler.....	59
1.5.4.7. Oyuncak Yapımı Sırasında Söylenen Tekerlemeler.....	59
1.5.4.8. Tören Tekerlemeleri.....	60
1.5.4.9. Masal Tekerlemeleri.....	60
1.5.4.10. Halk Hikâyesi Tekerlemeleri.....	61
1.5.4.11. Âşıkların Söyledikleri Tekerlemeler.....	61

1.5.4.12. Mektup Tekerlemeleri.....	62
1.5.4.13. Bilmece Tekerlemeleri.....	63
1.5.4.14. Seyirlik Oyunlarda Söylenen Tekerlemeler.....	63
1.5.4.15. Dua, Dilek Ve İyi Niyet Tekerlemeleri.....	63
1.5.4.16. Ninni Tekerlemeleri.....	64
1.5.4.17. Çeşitli Tekerlemeler.....	64
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	64
İKİNCİ BÖLÜM	
2. YÖNTEM.....	75
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	75
2.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	75
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	76
2.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	80
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3.BULGULAR.....	81
3.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	81
3.1.1.Tekerleme içerikli etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodikokuma becerilerini geliştirmede etkisi var mıdır?.....	81
3.1.2.Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?.....	83
3.1.3.Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	84
3.1.4.Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	86
3.1.5.Deney grubu öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test ve son test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	87

3.1.6.Kontrol grubu öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test ve son test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?.....	90
--	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA.....	94
------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖNERİLER.....	100
---------------	-----

KAYNAKÇA.....	101
----------------------	------------

EKLER.....	108
-------------------	------------

EK-1. YANLIŞ ANALİZ ENVANTERİ.....	108
------------------------------------	-----

EK-2. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ.....	109
----------------------------------	-----

EK-3. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ İZİN.....	110
---------------------------------------	-----

EK-4. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	111
----------------------------	-----

EK-5. DERS PLANLARI.....	113
--------------------------	-----

EK-6. OKUMA METNİ.....	135
------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ.....	136
----------------------	------------

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE TEKERLEMELERİN ETKİSİ

Bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma becerilerini geliştirmede Türk halk edebiyatının eğlenceli, dikkat çekici ürünlerinden biri olan tekerlemelerin kullanıldığı etkinliklerin etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu,2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Vakfikebir ilçesindeki Büyükliman İlkokulu'nda öğrenim gören 44 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kolay örneklem yöntemiyle araştırmacının görev yaptığı okuldaki dördüncü sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ile yapılacak olan etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanacağından, araştırmacının kendi sınıfı amaçlı örnekleme yolu ile deney grubu olarak, geriye kalan iki dördüncü sınıf arasından bir tanesi ise seçkisiz olarak kontrol grubu olarak atanmıştır.

Çalışmada öncelikle öğrencilerin araştırma öncesi okuma düzeylerini belirlemek amacıyla belirlenen okuma metni, öğrencilere okutularak görüntüleri kaydedilmiştir. Kaydedilen görüntüler yardımıyla öğrencilerin bir dakikada kaç kelime okudukları sayılarak okuma hızları; Yanlış Analiz Envanteri ile doğru okuma düzeyleri; Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak prozodik özellikler değerlendirilmiştir. Daha sonra tekerleme içerikli etkinlikler her hafta 2 etkinlik olacak şekilde 15 hafta deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise normal eğitim-öğretime devam etmişlerdir. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilere uygulama sonrası okuma yaptırılarak uygulama öncesi yapılan ölçmeler tekrarlanmıştır. Yapılan ölçmeler sonunda elde edilen hızlı okuma puanları, doğru okuma puanları, Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler, SPSS paket programına aktarılmıştır. Program yardımıyla Bağımlı Gruplar T-Testi, Bağımsız Gruplar T-Testi, Mann-Whitney U-Testi analizleri yapılarak ölçmeler değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda; deney grubu öğrencilerinin okuma hızını, doğru okuma becerilerini ve prozodi becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tekerleme, Akıcı Okuma, Doğru Okuma, Okuma Hızı, Prozodik Okuma

ABSTRACT**THE EFFECT OF RHYMES ON THE DEVELOPMENT OF FLUENT
READING SKILLS OF 4TH GRADERS IN PRIMARY SCHOOL**

In this study, it is aimed to determine the effectiveness level of activities in which primary school 4th grade students use rhymes which are one of the fun, remarkable products of Turkish folk literature to develop their fluent reading skills.

The study group consisted of 44 fourth grade students attending Büyükliman Primary School in Vakfikebir, Trabzon in the 2015-2016 academic year. In the study, the fourth grade students in the school where the researcher was employed were determined as the study group by easy sampling method. As the activities to be carried out with the experimental group will be carried out by the researcher, the researcher's own class was assigned as experimental group through purposive sampling, and one of the remaining two fourth classes was randomly assigned as the control group.

In the study, firstly the students were asked to read the reading text in order to determine their reading level before the treatment was given and they were recorded. Their reading speed was evaluated by counting how many words are read in a minute by the help of recordings and their accurate reading levels were evaluated with incorrect analysis inventory and Prozodic Reading Scale was used to evaluate the prozodic properties.

Then, the rhyme activities were applied to the experimental group for 15 weeks with 2 activities per week. The control group students continued their normal education. After the activities were applied, the students made the reading after the application and the measurements made before the application were repeated. Fast reading scores, accurate reading scores, and data obtained using Prozodic Reading Scale were transferred to SPSS packet program. Dependent Groups T-Test, Independent Groups T-Test and Mann-Whitney U-Test analyzes were used to evaluate the measurements.

At the end of the research; It was determined that the experimental group students improved their reading speed, accurate reading skills and prosody skills.

KeyWords: Rhymes, Fluent Reading, Accurate Reading, Reading Speed, Probiotic Reading

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt	: Aktaran
ASOAT	: Araştırma, Sorgulama, Okuma, Anlama, Tekrar İnceleme
C.	: Cilt
f	: frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci Sayısı
NEY	: Nörolojik Etki Yöntemi
NRP	: National Reading Panel
s.	: Sayfa
SS	: Standart Sapma
TEOG	: Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	: Ve Benzeri
WPM	: Words Per Minute (Dakika Başına Kelime Sayısı)

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Özellikleri.....	76
Tablo 2. Deney Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları.....	81
Tablo 3. Deney Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları.....	82
Tablo 4. Deney Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları.....	82
Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları.....	83
Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları.....	83
Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları.....	84
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	84
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	85
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	85
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	86
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	86
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	87
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması.....	87
Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	88

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	88
Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması.....	89
Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	89
Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	90
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hızlı Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	90
Tablo 21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	91
Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	91
Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hızlı Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	92
Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	92
Tablo 25. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması	95

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları, önemi ve araştırmaya ilişkin temel kavramlar açıklanmıştır.

PROBLEM DURUMU

Dil insanların hayatı anlamalarını sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar arasındaki iletişim dil sayesinde somutlaşır. İnsanlar dil ile duygu ve düşüncelerini ifade eder, böylelikle toplum içinde varlık bulur ve yaşadığı toplumun bir parçası haline gelir. İnsanlar dil aracılığıyla bilgi, birikim ve düşüncelerini paylaşabilmektedirler. Bu paylaşım insanların çevresiyle etkileşim kurmasını ve bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle dil insanların yaşadıkları toplum içinde sosyalleşebilmelerine de olanak verir (Yılmaz, 2018; Güneş, 2016).

İnsanlar arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan dilin zenginleşmesi algılama, kavrama, yorumlama ve sorgulama gibi zihin becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Zihin becerilerindeki bu gelişme sosyal ve duygusal becerileri de etkilemektedir. Toplumun en küçük birimi olan bireyden başlayarak gelişme dil ile sağlanmaktadır. Bireyler dil aracılığıyla öğrenmekte ve kendilerini geliştirmektedirler. Kişilerarası iletişimin vazgeçilmezi, insanların kendilerini en kolay ifade etme aracı olan dil sadece bireyler için değil bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları aile, toplum, ülke ve dünya için de önemli görülmektedir. Öğrenme ve gelişme için elzem olan dil bir milleti millet yapan en önemli değerlerden biri olarak da kabul edilmektedir (Güneş, 2016).

İnsanlar arası anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; yaşayan, gelişen canlı bir varlık; insanları birleştiren sosyal bir kurum; seslerden örülmüş özel bir yapı olarak tanımlanan dil; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Ergin, 2005). Dil öğretiminin temel becerileri kabul edilen bu becerilerden okuma ve dinleme 'anlama becerileri' yazma ve konuşma ise 'anlatma becerileri' olarak iki gruba ayrılmaktadır. Anlama becerileri olarak kabul edilen okuma ve dinleme 'bilgiyi almamızı' anlatma becerileri olarak kabul edilen yazma ve konuşma ise edindiğimiz 'bilgi ve birikimi iletmemizi, paylaşmamızı' sağlamaktadır. Bu da göstermektedir ki temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma

sürekli etkileşim içerisinde. Birbirine bağlı olarak da gelişim göstermektedir (Karatay, 2014).

Türkçe dersinin ve ilkökul öğretiminin en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilen ana dilin öğretilmesi; ana dilin temelini oluşturan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi demektir. Okuma ve dinleme becerileri ile öğrencilerin bilgi edinebilen, öğrenme sürecinde iyi kavrayabilen bireyler olması; yazma ve konuşma becerileri ile duygu ve düşüncelerini kolay ifade edebilen, paylaşabilen, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin bu temel becerilerinin geliştirilmesi onların her alandaki gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Eğitim öğretim sürecinin her aşamasında kullanılacak olan bu temel becerilerin başarılı şekilde geliştirilmesi akademik başarının da yakalanmasına destek olabilir (Karatay, 2014; Çer, 2016).

İnsanların bilgiyi edinebilmelerinin, edindikleri bilgiyi içselleştirebilmelerinin en etkili yolu okuma becerisini kazanabilmelerinden geçmektedir. Anlama becerisi olarak kabul edilen okuma; bireyin bilgi edindiği ve edindiği bilgiyi yineleyerek yaşamında ihtiyaç duyduğu alanlarda kullanabildiği etkili bir yol olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisi kazanıp geliştirebilen bireylerin kelime hazinesi gelişir, yargılama gücü artar ve bu bireyler çok yönlü düşünebilir. Zengin kelime hazinesine sahip olan bireyler başkalarıyla daha kolay iletişim kurabilirler. Düşüncelerini karşı tarafa daha etkili şekilde iletebilirler. Dolayısıyla bu bireylerin genel kültür düzeyleri artar. Toplumda bu niteliklere sahip olan bireylerin artması, o toplumun gelişmişlik düzeyinin artmasını sağlar. Okuma becerisini etkili şekilde kullanabilen bireyler yeni düşünceler üretebilirler ve olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşabilirler. “Okumak insanlara yeni ufuklar açar” sözü aslında okumanın insanlar için önemini kısa ve net bir şekilde anlatmaktadır. Bu sebeple okuma becerisinin gerekliliği ve önemi bilimsel araştırmaların en önemli konuları arasında yer almaktadır.

İnsanoğlunun yegâne sistemli bilgi alma yolu okumadır (Arıcı, 2012, s.13). Okuma becerisi istenilen seviyede olmayan bireyler ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmakta zorlanabilirler. Buna bağlı olarak da yaşam kalitelerinde azalma olabilir. Doğru ve hızlı okumakta, okuduklarını anlamakta zorlanan insanlar, akademik anlamda kendilerini geliştirmekte güçlüklerle karşılaşır. Bunun yanında sosyal ve kültürel etkinliklere katılma istekleri azalır, kendilerini bu alanlarda geliştirmiş

bireylerle iletişim kurmaya çekinirler ve zorlanırlar (Akyol, 2018, s.2). Okuma becerisi gelişen bireyler, okuma eylemini yaşam boyu eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirebilirler. Bu eleştirel bakış açısı, bireyin yaşadığı toplum ve dünya sorunlarına farklı açılardan bakmasını sağlar. Gelişmiş ülkeler sahip oldukları bilgi ve birikimi farklı bakış açısına sahip bireyler sayesinde edinmişlerdir. Geri kalmış ülkelerin yaşadıkları sorunların temelinde okumama ve eğitimsizlik yatmaktadır. Okuma becerisi öncelikle bireylerin, sonrasında toplumun geliştirilmesi için gerekli olan bir eğitim aracı niteliğindedir (Yılmaz, 2018).

İlkokul eğitiminin ilk ve en önemli hedeflerinden birinin okuma becerisini kazandırmak olduğu bilinmektedir. İnsanlarda doğuştan var olmayan okuma becerisinin eğitimine ilkökul birinci sınıfta başlanır. Okuma süreci bu sınıfın sonuna kadar farklı etkinliklerle tamamlanır. Okuma becerisinin sınıf düzeyi yükseldikçe geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öyle ki okuma becerisi sadece ilkökul birinci sınıfta edinildiği kadarıyla kalmamalıdır çünkü sınıf düzeyi yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. İlkokul eğitiminde okuma becerisinin temelleri iyi atılırsa öğrenciler sınıf düzeyi yükseldikçe bu beklentilere cevap verebilirler ve kendilerini geliştirebilirler (Akyol, 2012; Güneş, 2016; Çer, 2016; Karatay, 2012; Arıcı, 2012).

Türkçe eğitiminin amacı: Türk dilini seven, bilinçle, özenle kullanabilen; ulusal değerleri içselleştirebilen; bilimsel, eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme yollarını bilen ve kullanabilen; doğru, açık ve etkili iletişim kurabilecek dilsel becerileri kazanan; evrensel değerlere önem veren; temel dil becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşabilmenin yolu, ilkökul birinci sınıftan başlayarak okuma becerisini kazanan ve seviye ilerledikçe bu anlama becerisini geliştirebilen bireyler yetiştirmektir (Sever, Kaya ve Aslan, 2017).

Okuma, kendi içerisinde sesleri tanıma ve ayırt etme, kelime tanıma ve ayırt etme, seslerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluştuğunun farkında olma olarak bilinen fonolojik farkındalık, akıcı okuma ve anlama gibi farklı düşük ve yüksek düzeyde zihinsel becerilerin kullanımıyla oluşmaktadır. Okuma eğitimi çocukların seviyeleri göz önünde bulundurularak tüm bu bileşenleri içerecek ve geliştirecek şekilde olmalıdır (Akyol ve diğ., 2014). Cox (2003), okumanın altı boyutu olduğunu vurgulamıştır. Bunları fonetik, isteklendirme, anlama, sözcük dağarcığı, ses birimden haberdar olma ve akıcılık olarak

sıralamıştır. Bu altı boyutun merkezinin de akıcılık olduğunu ifade etmiştir (Akt: Karasu, 2011).

Bireylerin yaşamlarının her alanında rahatlıkla kullanabilecekleri verimli bir okuma becerisinin kazanılması farklı bileşenlerin birbirine bağlı olarak geliştirilmesine bağlıdır. Okuma öğretiminin temel bileşenlerini ses farkındalığı, harf-ses ilişkisinin farkına varma, kelime tanıma ve ayırt etme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama oluşturmaktadır (Güneş, 2007, s.30). Okuma becerisini kazanma aşamasında eğer çocuk bu temel süreçlerden birinde eksiklik yaşarsa ilerleyen süreçte okuma problemi yaşaması muhtemeldir. Bu okuma problemi, ilerledikçe kendisini akıcı okuyamama olarak da gösterebilir, kazanılması hedeflenen akıcı okuma becerilerinin önüne geçebilir. Okuma problemleri ile karşı karşıya kalan bireyler okuma hızı, doğru okuma, prozodi olarak bilinen akıcı okuma becerilerini kazanamayabilirler. Bu becerileri kazanamayan bireyler okuduklarını anlamada zorluk yaşayabilirler. Okuma isteklerinde azalma olabilir ve okumayı alışkanlık haline getirmekte zorlanabilirler (Akyol, 2012). Kuhn ve Stahl, (2004)'e göre akıcı okuma becerilerindeki sorunların ilkökul eğitimi sırasında ortaya çıkarılması ve bu sorunların giderilmesi konusunda gerekli çalışmaların yapılması, ilerleyen eğitim seviyelerinde akıcı okuma becerilerinin kazanılmasındaki eksikliklerden kaynaklanabilecek akademik başarısızlıkların önüne geçilmesini sağlayacaktır (Akt: İlhan, 2014, s.7).

Akıcılık, bir metindeki kelimeleri doğru telaffuzla, doğru hızda ve doğru prozodiyle okumaktır. Akıcı okuma, doğruluk, hız, prozodi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2013, s.4). Akıcı okuma; geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek; doğru, hızlı ve uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumaya denir (Zutell ve Rasinski, 1991; Akt: Çayır ve Ulusoy, 2014, s.2). Okuma becerisi edinildikten sonra; düzenli, sistemli ve birbirini takip eden farklı etkinliklerle öğrencilere akıcı okuma becerileri kazandırılmaya çalışılmalıdır. Sürekli yapılan tekrarlarla insanlar yaptıkları işlerde ustalaşırlar. Beceri kazanmakta buna benzemektedir. Sürekli tekrarlarla kazanılan beceri kalıcı hale getirilmektedir. Bireyler de tekrarlar sayesinde hız kazanırken hatalardan uzaklaşmaktadır.

Akıcı okuma becerisi hemen temel okuma becerisi kazanıldıktan sonra geliştirilememektedir. Akıcı okuma becerileri farklı etkinliklerle, sürekli tekrarlar ve belirli süreç sonunda geliştirilebilmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014). Ancak yapılan araştırmalarda akıcı okuma becerilerinin ihmal edildiği, sınıf ortamında bu becerileri kazandırmaya araç olacak profesyonel uygulamaların olmadığı, ülkemizde öğrencilerin bu becerileri kazanmakta zorlandıkları belirtilmiştir (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006). Öğrencilerde ilkökul döneminde fark edilen akıcı okumayla ilgili eksiklikler için gerekli önlemler alınarak, bu eksikliklerin giderilmesi konusunda farklı etkinlikler uygulanırsa bir üst seviyede akıcı okuma becerilerinden kaynaklanabilecek başarısızlıkların önüne geçilebilir.

Günümüzde ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak için kullanılabilir birçok araç gereç ve kaynak olsa da yazılı materyallerin kullanılma oranının yüksek olduğu bilinmektedir. Yazılı materyallerden doğru ve hızlı şekilde bilgi edinmenin koşulu da iyi bir okuyucu olmaktan geçmektedir. Akıcı okuma, iyi okuyucu olmanın ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple akıcı okuma becerileri ihmal edilmemeli ve öğretmenler tarafından sürekli ve çeşitli etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır. Akıcılık; çaba, uygulama ve pratik gerektirir. Akıcılık, pratik yaptıkça ve farklı etkinliklerle desteklendikçe geliştirilebilen bir beceridir (Rasinski, Homan ve Biggs: 2009; Akt: Çayır ve Ulusoy, 2014).

İlkökul eğitiminin en önemli basamağını oluşturan okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin erken yaşlarda karşılaştıkları, yakından tanıdıkları, söylemekten zevk aldıkları ve söylerken eğlendikleri Türk halk edebiyatının zengin içeriğe sahip ürünlerinden biri olan tekerlemelere sıklıkla yer verilmektedir. Buna bağlı olarak tekerlemeleri sadece Türk halk edebiyatının anonim eserlerinden biri olarak görmek doğru olmayacaktır. Tekerlemeler özellikle telaffuz hatalarını gidererek akıcı okuma becerisinin bileşenlerinden biri olan doğru okuma becerisinin kazandırılmasında, okumayı hızlandırmaya yönelik etkinliklerde kullanılmaktadır. Ayrıca tekerlemelerin ahenkli yapısı akıcı okuma becerilerinden prozodik okumanın da kazandırılmasını sağlamaktadır. Tekerleme içerikli etkinliklerle öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırılmaya ve öğrencileri okumaya istekli hale getirmeye çalışılmaktadır (Çer, 2016).

Tekerlemelerle çocuklar dilin farklı öğelerini bir arada kullanır. Söyleyişindeki ahenk çocukların tekerlemelerle yapılan etkinliklerde istekli olmalarını sağlar. Tekerlemelerin söyleyişindeki ahenkle çocuklar anadilini öğrenmeye hevesli hale gelir. Tekerlemeler çocuklara kelimeleri akıcı söyleme ve okuma becerisi kazandırır. Özellikle ilkokul eğitiminde tekerleme öğretimine önem verilmesi ve tekerlemelerle dil alıştırmaları yapılması çocukların dil gelişimi açısından faydalı olacaktır. Tekerlemeler çocukların farklı sözcüklerle karşılaşmalarına, okuma ve konuşma becerilerini geliştirmelerine, dilin olanaklarını fark etmelerine katkı sağlayan ürünlerdir (Toker, 2011).

Tekerlemeler, çevrelerini tanımaya başlayan çocukların dünyasına birer ayna tutar; onların ilk karşılaştıkları edebi ürünlerinden biri olur. Günlük oyunlar içinde eğlendirici ve eğitici bir görev üstlenen tekerlemeler çocuklar için dikkat çekici, komik ve eğlencelidir. Tekerlemelerle çocuklar öğrenmeyi eğlenceli bir şekilde öğrenir (Önal, 2002, s.148). Tekerlemelerin içinde yer alan güldürü öğeleri ve ses tekrarları öğrencilerin dikkatini çekmektedir ve onları tekerleme okumaya istekli hale getirmektedir. Çocukların farkında olmadan yaptıkları bu ses tekrarları okuma sırasında meydana gelebilecek telaffuz hatalarının da önüne geçmektedir. Bu öğeler sayesinde çocuklar tekerleme okurken hem eğlenmektedirler hem de dil alıştırmaları yapmaktadırlar. Dil gelişimini tamamlamamış ve kelime hazinesi yetersiz olan çocuk için de etkili olarak kullanılacak olan tekerlemeler doğru söyleme açısından da faydalıdır (Yıllar ve Turan, 2015; D. Orhun, 2009, s.4). Bu yüzden ki tekerlemeler öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada önemli bir eğitim aracı niteliği taşır.

Tekerleme söyledikçe çocuklar birçok kelimeyi, kelime hazinesine katar böylece onların kelime hazineleri zenginleşir. İlk okuma sürecinde çocuğun çıkarmakta zorlandığı sesler için tekerlemelerden yararlanılabilir. Çocuklar tekerleme söyledikçe sesleri daha doğru çıkarır ve kelimeleri daha doğru telaffuz eder (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006, s.337). Anlamli anlamsız birçok farklı söyleyişteki kelimeyi içeriğinde bulunduran tekerlemeler, bu eğlenceli ve alışılmadık yapılarıyla öğrencilere kelimeleri doğru telaffuz etme becerisi kazandıracaktır. Öğrencilerin okuma istekleri de yeni kelimeler öğrendikçe ve kelimeleri doğru telaffuz ettikçe artacaktır. Öğrencilerde gelişen bu okuma isteği onların okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Bireylerin okuma ve konuşma becerisi için gerekli olan telaffuz, tonlama, duraklama, vurgu, boğumlama gibi özelliklerin geliştirilmesinde tekerleme okuma ve söyleme çalışmaları önemlidir. Tekrarlardan, ses benzerliği ve çağrışımlarından faydalanılarak oluşturulan tekerlemeler söylenilirken zorlanılır. Bu telaffuz zorluğu nedeniyle eğlendirici olan tekerlemeler öğrencilere sesleri, kelimeleri doğru boğumlandırma ve akıcı söyleme becerisi kazandırır (Sever, Kaya ve Aslan, 2017, s.120). Tekerlemelerle yapılan dil egzersizleriyle öğrenciler daha akıcı ve daha rahat okuma becerisi kazanabilirler. Bu nedenle tekerlemelerin ne olduğu, tekerlemelerden eğitimde nasıl yararlanılabileceği bilinmesi gereken konulardandır.

Akıcı okuma becerisi; okuma hızı, doğru okuma ve prozodi olmak üzere üç bileşenin birlikte gösterildiği okuma becerisidir. Bu çalışmada öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarında önemli materyallerden biri olan tekerlemelerden yararlanılmıştır. Tekerleme içerikli etkinliklerle, çocukların akıcı okuma becerisi (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) üzerinde tekerlemelerin etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı “Tekerleme içerikli etkinliklerin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de akıcı okumayla ilgili çalışmaların çoğu akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisini, akıcı okuma yöntemlerinin ve stratejilerinin akıcıyı okumaya etkisini konu edinmiştir (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Kaman, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012a; Beydoğan, 2012; Duran ve Sezgin, 2012a; Duran ve Sezgin, 2012b; Başaran, 2013; Ulu ve Başaran, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Kaman ve Şahin, 2013; Akyol, 2014; Keskin ve Akyol, 2014; Akyol ve Kodan, 2016). Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin mevcut akıcı okuma düzeylerine bakılarak seçilen farklı değişkenler ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır (Ateş ve Yıldız, 2011; Seçkin, 2012; Bilge, 2015; Kaya ve Doğan, 2016; Ceylan, 2016; Paris, 2017; Armut, 2017). Uzunkol (2013)’un, Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012)’in yaptıkları araştırmalarda akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunlar ortaya çıkarılarak bu sorunlara yönelik çözüm

önerileri sunulmuştur. Yine yapılan bazı araştırmalarda akıcı okumayı geliştirmek için özel etkinlikler uygulanmış ve bu etkinliklerin akıcıya okumaya etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Çayır ve Ulusoy, 2014; Gürbüz, 2015; Pircioğlu, 2016).

Araştırmalara genel olarak baktığımızda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin farklı yöntemler uygulanarak, farklı stratejiler kullanılarak geliştirmek amaçlanmıştır. Kullanılan yöntem ve stratejilerin araştırmalar çoğaldıkça farklılaştığı görülmektedir. Okuma eğitimi konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında ise okuma becerisinin gelişiminde etkisi kabul edilen, öğrencilerin ilgisini çeken bu yönüyle eğitim sürecinde sık kullanılan tekerlemelerle ilgili literatürde farklı araştırmaların yapıldığı görülmüştür (Şentürk, 2008; Saydan, 2008; Özkaya, 2012). Akıcı okuma nitelikli okumanın en önemli göstergesi, anlamının ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Adams, 1990, National Reading Panel (NRP), 2000, akt. Keskin ve Baştuğ, 2012b). Bu sebeplerle ilkokul çağından itibaren farklı etkinlikler, yöntemler, stratejiler kullanarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okumaktan zevk aldıkları, Türk halk edebiyatının önemli ürünlerinden olan tekerlemeler aracılığıyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. Tekerleme içerikli etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkisi var mıdır? (Eşleştirilmiş gruplar T-testi)
2. Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? (Eşleştirilmiş gruplar T-testi)
3. Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (Bağımsız gruplar T-testi)
4. Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (Bağımsız gruplar T-testi)

5. Deney grubu öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test ve son test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? (Mann Whitney U-Testi)
6. Kontrol grubu öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test ve son test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? (Mann Whitney U-Testi)

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma öğrencilere eğitim öğretim sürecinde kazandırılması hedeflenen ve bu sürecin her aşamasında kullanılan önemli dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin okuma becerisini kazanıp, geliştirmesi akademik başarının yanında hayatın her aşamasında onlara kolaylık sağlamaktadır.

Okumanın temelini; kelimeleri doğru telaffuz etmek, doğru vurgu ve tonlama yapmak, noktalama işaretlerine dikkat etmek oluşturmaktadır. Okuma sırasında bu becerileri kullanabilmek okumanın akıcı hale geldiğinin göstergesi olarak görülmektedir. Diğer taraftan tekerleme türündeki ses tekrarları, telaffuzu zor olan farklı kelimelerin varlığı, kelimeler arasında yer alan ahenk, tekerlemelerin bu becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak etkili bir materyal niteliğinde olduğunu göstermektedir. Akıcı okuma becerileri olarak kabul edilen doğru okuma, okuma hızı ve prozodi tekerleme türüyle birlikte değerlendirildiğinde; tekerleme okuma çalışmaları bu becerilerin kazandırılmasında uygulanabilecek etkinlikleri çeşitlendirmesi açısından, araştırmada uygulanan etkinliklerin aynı anda birden çok öğrenciyle uygulanabilir nitelikte olmasından ve bu alanda sınıfın tamamında uygulanabilecek etkinliklere ihtiyaç olduğundan önemli görülmektedir.

VARSAYIMLAR

- Öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenleri (zekâ, okumaya olan ilgileri, evde yapılan okuma etkinlikleri, tekerleme okuma isteği vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilemiştir.
- Öğrenciler etkinliklere içtenlikle katılmıştır.
- Etkinlikler öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile,
- Trabzon ili Vakfıkebir ilçesindeki Büyükliman İlkokulunun eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri denk, dördüncü sınıflardan iki şube ile,
- İki farklı dördüncü sınıf şubesinde öğrenim gören (bir deney ve bir kontrol grubu) öğrencilerden alınan veriler ile,
- Tekerleme içerikli etkinliklerin akıcı okuma becerilerine etkisi ile sınırlandırılmıştır.

TANIMLAR

Okuma: Var olan bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimin olduğu, uygun bir yöntemle, belirli bir amaca yönelik, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen sistemli anlam kurma sürecidir (Akyol, 2018, s.1).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, telaffuz, boğumlama, vurgu, duraklama ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş, kelime tekrarı, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2018, s.4).

Tekerleme: Yapılarında yer alan ses ve hece tekrarları, kelime oyunları, kafiyeler ve çocuksu üslupla kendilerine has özellikleri olan eğlenceli edebi ürünlerdir.

Kelime Tanıma: Okuma sırasında kelime veya kelimelerin doğru bir şekilde söylenmesidir (Akyol, 2018).

Kelime Ayırt Etme: Okunan kelimenin hem doğru seslendirilmesi hem de anlamının bilinmesidir (Akyol, 2018, s.236).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. OKUMA

Geçmişten günümüze kadar önemini koruyan öğrenmenin, bilgi edinmenin en önemli ve kolay yolu olarak kabul edilen okuma; ilkökul eğitiminin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilere kazandırılması, seviye ilerledikçe geliştirilmesi amaçlanan anlama becerisidir. Bireylerin kazanmaları gereken en temel beceri olarak görülen okuma, onların sürekli kullanacakları bilgi edinme aracıdır. İlkokul düzeyinde şekillenen okuma becerisi hem derslerde hem de çeşitli alanlarda başarılı olmanın koşulu olarak görülmektedir. Okuma becerisi kazanamamış ya da okuma becerisini geliştirememiş öğrencilerden Türkçe dersinin yanında matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi diğer derslerde de başarılı olması beklenemez. Okuma becerisini kazanmak ve belirli seviyeye getirmek başarılı olmanın olmazsa olmazıdır diyebiliriz. Bunun yanında okuma becerilerinin gelişimi; öğrencinin kendini geliştirmesi, yaşadığı toplumdaki ve diğer toplumlardaki insanlarla etkili ilişkiler kurması ve günlük yaşam açısından önemlidir (Güneş, 2016, s. 128).

Okuma; bireyin var olan bilgileri ile yeni edindiği bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ortaya çıkardığı etkin bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2016, s.128). Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem verilmektedir. Çünkü okuma becerilerinin kazanılması ve kullanımı günlük yaşam açısından önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, mahalle isimlerini, sokak isimlerini, alışveriş yerlerinin isimlerini okuyup anlamayanlar için günlük yaşam zorlaşacaktır. İnsanlar bireysel ihtiyaçlarını gidermekte diğer insanlara muhtaç duruma geleceklerdir. Okuma, sosyal, duygusal ve ruhsal ihtiyaçların giderilmesine katkı sağlar (Akyol, 2018, s.2).

Okuma, metindeki duygu ve düşüncelerin algılanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri; okumanın bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olduğu şeklinde özetlenebilir (Sever, 2011, s.11).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşma yolları da çeşitlenmiştir. Bu çeşitlenmeye rağmen okuma hâlâ ülkelerin bilgiye ulaşmada kullandıkları en önemli yol ve ülkelerin gelişmişliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Eğitim sürecinin, okuryazarlığın ve okuma alışkanlığının artması toplumsal gelişim sürecini hızlandıracaktır (Balcı, 2016, s.3). Okuma bireysel bir süreç olarak değerlendirilse de bu yönüyle toplumsal bir nitelik taşımaktadır. Bir toplumda bireyler okumaya ne kadar önem verirse öğretim programlarında bu beceriyi geliştirecek etkinliklere ne kadar yer verilirse o toplum o kadar gelişme gösterecektir (Balcı, 2016).

Okuma, bireylere öğrenmenin kapılarını açar. Okulda iyi bir akademik başarı sağlayabilmek, iyi geliştirilmiş bir okuma becerisi ile mümkündür (Karatay, 2014, s.11). Okuma becerisini kazanma ve geliştirme aşamalarında sorunlar yaşayan bireylerin akademik başarıya ulaşması güçleşecektir, sınıf ve seviye ilerledikçe beklentilere cevap vermekte zorlanacaktır, öğrenme konusunda belli bir hıza ve verime ulaşamayacaktır (Karatay, 2014). İlkokul birinci sınıfta okuma sorunu yaşayan bir öğrenci için gerekli önlemler alınmadığı takdirde öğrenci dördüncü sınıfın sonunda da aynı sorunla karşı karşıya kalacaktır. Bu sorunlarla karşı karşıya kalan öğrenciler için gerekli çalışmalar yapıldığında ise okuma becerilerinin gelişme göstereceği araştırmalarda ifade edilmiştir (Yılmaz, 2018).

Öğrenmenin, ilerlemenin temelini oluşturan okuma sistemli, karmaşık ve özel bir süreçtir (Arıcı, 2012, s.17). Okuma başlangıçta harf ve sesleri tanıma olsa da içinde; görme, seslendirme, algılama, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma gibi zihinsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla gerçekleştirilen karmaşık bir anlam kurma etkinliğidir (Balcı, 2016; Güneş,2016). Karatay (2014)'de de okuma; görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlenmesine dayanan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır (s.9). “Okumak” Türkçe Sözlük'te, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011, s.1793).

Stauffer (1969) öğretmen ve öğrencilere “Okuma nedir?” sorusunu yöneltmiş ve aldığı cevapları şu başlıklar altında toplamıştır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, okunan bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, okunan kelimeyi anlama ve seslendirme yeteneğidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin anlamlarının zihinde yapılandırılmasıdır.
- Okuma, yazarın anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Akt: Karatay, 2014).

Okuma, yazar ve okuyucu arasında etkin ve etkili iletişimi gerekli kılan, canlı bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012, s.34). Öğrenci aktif olduğu bu süreçte neyi, nasıl, niçin okuduğunu bilmeli, akıcı okuma becerilerine uygun okumalı, okumaya yoğunlaşmalı, okuduğu metni kavramaya ve ondan sonuç çıkarmaya odaklanmalıdır. Ancak bu şekilde yapılan okuma anlamlı bir okuma olacak, okumayı bu şekilde yapan kişi de iyi bir okur sayılacaktır (Calp, 2012). İyi okuyucular yeterli düzeyde bir ses farkındalığına sahiptirler, dilin alfabetik ilkelerini kolay bir şekilde anlayabilirler, edindikleri bu becerileri hızlı ve akıcı bir şekilde kullanabilirler, güçlü bir kelime hazinesine, sentatik ve gramatik becerilere sahiptirler ve okumalarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilirler (Çetinkaya, 2011, s.4). Okumanın bireyin kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesi adına da çok büyük etkisi vardır. Okuma becerisini kazanan kişi herhangi bir konuda kulaktan dolma bilgilerle karar vermez; bilgiye kendi ulaşır, duyduğu ile kalmaz araştırır, sorgular ve öğrenir, okuduğunu yorumlayıp kendi görüşünü rahatlıkla ifade eder (Güneyli, 2003).

Günümüzde bilgi kendini durmaksızın yenilemektedir. Bireylerin bu değişimden en kolay haberdar olmalarının yolu da etkili bir okuma becerisine sahip olmalarıdır. Bireylerin bu bilgi edinme sürecinde kullanacakları çeşitli okuma yöntemi, tekniği ve türü bulunmaktadır. Karatay (2014) okuma eğitimi ve çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikleri: sesli okuma, sessiz okuma, şiir okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma olarak sıralamıştır. Okur (2013) programda yer alan okuma tür, yöntem ve teknikleri: sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu

ile okuma, okuma tiyatrosu ile okuma, ezber yaparak okuma, metinlerle ilişkilendirerek okuma, tartışarak okuma, ASOAT (Araştırma, Sorgulama, Okuma, Anlama, Tekrar inceleme), hızlı okuma, görsel okuma, seçmeli okuma; güncel okuma tür, yöntem ve teknikleri: dijital okuma, kütüphane okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, finansal okuryazarlık olarak sıralamıştır. Görüldüğü gibi literatürde de birçok okuma tür, yöntem ve tekniği bulunmaktadır. İlkokulda ise okuma becerisinin kazanımı sağlandıktan sonra en fazla sesli ve sessiz okuma türleri üzerinde durulmaktadır.

1.1.1. Sesli Okuma

Metinle sesli iletişim kurma olarak tanımlanan sesli okuma sırayla: yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamlarını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama gibi fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık ve çok yönlü okuma türü olarak bilinmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenme süreçlerine, okuma seviyelerini belirlemeye, dikkatlerini okuduklarına yoğunlaştırmaya, dinleme alışkanlığı kazanmalarına hizmet ettiğinden ilk okuma yazma sürecinde bu okuma türünün üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2016). İlkokul eğitiminde sesli okumanın en iyi şekilde geliştirilmesiyle iyi bir okuyucu olmanın temelleri atılmaktadır. Yılmaz (2018) sesli okumadaki amacı yazının akıcı bir şekilde formal konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde okuma olduğunu ifade etmiştir. Sesli okuma öğretmenler tarafından, öğrencilerin okuma becerisi kazanıp kazanmadığını, okuma seviyesinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla özellikle ilkokul birinci sınıfta sık sık kullanılmaktadır. Aynı zamanda sesli okuma öğrencilerin okuma hatalarının öğretmenler tarafından belirlenmesine ve düzeltilmesine yardımcı olur. Sesli okumada kelimeleri doğru telaffuz etmek, konuşur gibi vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumak önemlidir. Bu yönleriyle sesli okumanın akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak önemli bir okuma türü olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2018; Okur, 2013).

Sesli okuma sürecinde göz, ışık dalgaları aracılığıyla basılı bir ürünlerdeki yazıları görmekte, görülen yazılar dil ile seslendirilmekte, sesler ses dalgaları aracılığıyla kulağa gelmekte, kulak aracılığıyla alınan kelimeler zihne gönderilmektedir. Yani bu süreçte göz, dil, kulak ve beyin etkin olarak çalışmaktadır (Güneş, 2016, s.149).

Arıcı (2012) sesli okumayı, yazının çeşitli organlar yardımıyla ses haline gelmesi olarak tanımlamıştır. Sesli okumanın, okuma gelişimini izleme, doğru telaffuz alışkanlığı kazandırma, konuşmuş gibi okuma özelliği edinme, sessiz okumanın temellerini oluşturma, dinleyenlerin konuya ilgi duymasını sağlama, onlarda okuma zevki uyandırma gibi yararları bulunmaktadır (s.34).

Yılmaz (2018) sesli okuma becerisi kazandırılırken dikkat edilmesi gereken hususları;

- Öğretmen örnek okumaları akıcı okuma kurallarına dikkat ederek yapmalı,
- Öğretmen okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat etmeli, kelimeleri doğru telaffuz etmeli, ses tonu, vurgu ve tonlamaları uygun şekilde yapmalı ve dinleyicilerin duyacağı, takip edebileceği şekilde sesini kullanmalı,
- Öğretmen İstanbul Türkçesiyle okumalı, diksiyona özen göstermeli,
- Sesli okumaya başlamadan önce nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrencilere açıklamalı,
- Okunacak metinlerin içinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin az olmasına, metinlerin düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmeli,
- Öğrencilerden metni sesli okumadan önce bir iki sefer sessiz okumaları istenmeli,
- Öğrencilere kazanmış oldukları becerileri uygulama imkânı verecek şekilde sesli okuma fırsatları verilmeli,
- Okuma sırasında yapılan yanlışlar okuma bitmeden düzeltilmeli diye belirtir (s.92).

Güneş (2016) de sesli okumanın faydalarını şöyle sıralar:

- Prozodiyi geliştirir,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
- Anlam kurmayı geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,

- Kùltürü artırır, olaylara çok yönlü bakabilmeyi geliştirir şekilde sıralamıştır (s.151).

1.1.2. Sesli Okuma Hataları

Okumayı öğrenme ve geliştirme sürecinde öğrenciler bilişsel, duygusal, çevresel ve eğitimsel faktörlerden kaynaklanabilen sesli okuma hataları yapabilmektedirler. Okumayı öğrenme sürecinin başında öğrenciler kod çözmeyi öğrenme aşamasında olduklarından yavaş ve duraklayarak okumaktalar. Bu süreci başarıyla geçen birçok öğrenci akıcı okuyabilmektedir. Bunun yanında ülkemizde bu sorunu atlatamayan öğrenci sayısı ise azımsanamayacak kadar fazladır. Bu öğrencilerde gereken hızda okuyamama ve okuma sırasında olması gerekenden fazla duraklama yapma ilerleyen eğitim seviyelerinde de görülebilmektedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin sesli okumaları sırasında, sık rastlanan sesli okuma hataları anlamayı da olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2018; Uzunkol, 2013).

İyi okuyucuların kelime tanıma becerisi gelişmiştir. Metni doğru, hızlı, seri bir şekilde uygun ses tonuyla okurlar. Bunun yanında okuma becerisi zayıf okuyucuların kelime tanıma becerileri gelişmemiştir ve okumada çeşitli problemler yaşarlar (Samuels, 1979; Akt: Yılmaz, 2018, s.103). Kelime tanımada güçlük yaşayan öğrenciler sesli okuma esnasında sözcük ve harf karıştırma, heceleme güçlüğü, sözcükteki harflerin değiştirilmesi, yanlış okuma ve sözcükleri değiştirme, ekleme ve bırakma, tersine çevirme, sözcük tekrarı gibi sesli okuma hataları yapabilmektedirler (Akyol, 2018).

Sesli okuma hataları, sesli okuma sırasında yapılan ve anlamayı olumsuz yönde etkileyen; sözcükleri yanlış okuma, sözcük ekleme, sözcük atlama, sözcüğü ters çevirme ve sözcüğü tekrar etme olarak sıralanmaktadır (Yılmaz, 2018, s.103).

Öğrencilerin sesli okuma hatalarını belirleyerek onların okuma sevdilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan, Akyol (2012), tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanter'inde ise sesli okuma hataları tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler, yanlış okumalar şeklinde yer almaktadır (s.103).

Sesli okumada sık tekrarlanan okuma hataları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a) Tekrar hatası: Öğrencilerin bir hatayı düzeltmek, anlamaya yardım etmek, bir düşüncenin alıştırmasını tekrarlamak ve bir kelimeyi tanıırken vakit

kazanmaya çalışmak gibi nedenlerle okudukları kelime, kelime grubu ya da cümleyi geri dönerek yeniden okumaları olarak ifade edilmektedir. Tekrar hatası öğrencilerinin sesli okumada kendilerine olan güven eksikliği ve okuma sırasında yaşadıkları heyecandan kaynaklı da yapılabilmektedir (Duran ve Sezgin, 2012).

b) Atlama hatası: Okuma sırasında kelimenin tamamının, hecelerinin veya harflerinin okunmadan atlanması olarak açıklanmaktadır. Tanınmayan kelimenin okunmaması olarak da bilinen atlama hatası öğrencilerin tanımada veya çözümlemede zorluk çektiği kelimeyi, kelime gruplarını; bilerek okumamaları ya da okuma sırasındaki dikkatsizlikten kaynaklı kelimelerin, hecelerinin ve kelime gruplarının okunmaması şeklinde yapılan hatalardır. “Sonra kedinin kaçtığını gördü.” Cümlesinin “Kedinin kaçtığını gördü.” şeklinde okunması atlama olarak gösterilebilir (Yılmaz, 2018).

c) Eklemeler: Okuma sırasında metnin içinde olmayan kelime veya hecelerinin metne katılmasıdır. Eklemeler metinde yapıldıkları yere ve yapıma sıklığına göre değerlendirilebilir. Bazı eklemeler cümleye akıcılık katabilir. Cümlede sık olamayan, cümleye akıcılık katan ve cümlenin anlamını bozmayan eklemeler sorun oluşturmazken çok sayıda ve anlamsız yapılan eklemeler öğrencinin dikkat sorunu olduğunu da göstermektedir. Çok sayıda ve cümlenin anlamını bozan eklemeler için önlem alınmalıdır (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2018).

d) Ters çevirmeler: Harflerin, hecelerinin ya da kelimelerin tamamının ters çevrilmesi şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin “d” harfinin “b”, “ev” kelimesinin “ve” şeklinde okunması ters çevirme hatası olarak kabul edilmektedir. Genellikle birinci sınıfta sık karşılaşılan ve üzerinde durulması gereken bu okuma hatası, öğrencilere soldan sağa hareket becerisi kazandırma çalışmalarıyla birlikte giderilebilmektedir. Yapılan çalışmalara rağmen hala devam ediyorsa uzmanlara başvurulmalıdır. Çünkü disleksi rahatsızlığının görüldüğü kişiler de bu sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2018; Akyol, 2018).

e) Yanlış okumalar: Öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirememesi olarak bilinen hata türüdür. Örneğin “yürek” sözcüğünün “kürek” olarak okunması, “yurt” sözcüğünün “kurt” olarak okunması yanlış okumalara örnek olarak gösterilebilir.

f) Telaffuz hatası: Kelime tanımada yetersizlik, sözün gelişindeki ipuçlarını yeterince kullanamama, kelime okuma yeteneğinin zayıf olması, kelimelerin ilk hecelerine ve sözün gelişine güvenme, hecelere dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakıp kelimeyi tahmini okuma gibi sebeplerden dolayı yapılan hatalardır. Fonetik hatalar olarak ifade edilen bu okumalar kelimenin tamamında, kelimenin hecelerinde görülen seslendirme hatalarıdır (Duran ve Sezgin, 2012; Yılmaz, 2018).

1.1.3. Sessiz Okuma

Ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulağın okuma sürecinden çıkarıldığı, gözün yazıyı görür görmez tanıdığı ve belleğe gönderdiği, kelimelerin ve cümlelerin seslendirilmediği gözle takip edildiği okuma türüdür. Göz okuması olarak bilinen, okuma hızının arttığı, anlama düzeyinin yükseldiği bu okuma türü günümüzde yetişkinlere önerilmekte ve yetişkinler tarafından çok kullanılmaktadır. Her zaman her yerde kullanılabilir olan sessiz okuma öğrencilerin kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına da fayda sağlamaktadır. Sessiz okumaya ilkökul birinci sınıfta yer verilmemeli, ikinci ve üçüncü sınıfta kademeli olarak öğretilmeli, dördüncü ve beşinci sınıfta uygulamaya geçilmelidir (Aytaş, 2005; Güneş, 2016, s.152).

Arıcı (2012, s.35) ve Yılmaz (2018, s.93) okulda sessiz okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken hususları;

- dudaklar kıpırdamamalı,
- yazı elle veya başka bir şeyle takip edilmemeli,
- okuma esnasında baş ve gövde hareketleri yapılmamalı,
- okurken sessiz olunmalı, gürültü yapılmamalı,
- serbest okuma etkinlikleri sessiz yapılmalı,
- fısıldayarak okunmamalı,
- içten söylenerek okunmamalı şeklinde sıralamışlardır.

Sessiz okuma sadece okulda, bilgi edinme sürecinde yapılan okuma türü değil insanların boş vakitlerinde kitap, dergi, gazete vb. okurken tercih ettikleri okuma türüdür. Okuma becerileri gelişmiş ve okumayı alışkanlık haline getirmiş bireyler sessiz okumayı tercih etmektedirler. Sessiz okumayla daha kısa sürede

daha çok okuma imkânına erişilir. Ayrıca okunanı daha kısa sürede anlama açısından sesli okumadan daha avantajlı olduğu da söylenebilir (Arıcı, 2012; Yılmaz, 2018).

1.2. AKICI OKUMA

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin ilk olarak temel dil becerileri olarak bilinen dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim sistemimiz yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslar arası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ’de belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten ilki Anadilde iletişim olarak programda yer almıştır. Anadilde iletişim; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak şeklinde açıklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Öğretim Programlarının Amaçları ve Perspektifi, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi programda belirlenen hedeflere ulaşmak, TYÇ’ de belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmek için önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenciler dinleme ve konuşma becerisine sahip olarak okula başlarken okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine ilkokul 1. sınıftan itibaren başlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi bu zihinsel becerileri geliştirecek etkilikte olması açısından önemlidir. Öğrenmenin ön koşulu olarak kabul edilen okumaya birey sadece okulda değil hayatının her aşamasında ihtiyaç duymaktadır.

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin benimsendiği ilk okuma yazma sürecinde; ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma olmak üzere üç aşama izlenmektedir. Bağımsız okuma

ve yazma aşamasında en az iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro halinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmaları yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. İlerleyen sınıflarda da okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler sıklıkla kullanılmalıdır (MEB, 2018, s.15).

Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarındaki okuma eğitimi incelendiğinde en uzun kullanılan öğretim programı olan 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda 1. sınıftan başlayan ve 8. sınıfta sona eren devre ilköğretim olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma eğitimi açısından kazanmaları gereken davranışlar maddeler halinde sıralanmıştır. Programda anlama ile ilgili kazandırılacak davranışlar başlığı altında "Okuma Tekniği Bakımından" bölümüne yer verilmiştir. Bu bölümde sınıf düzeyinde okumayla ilgili kazandırılması hedeflenen davranışlara yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). Aşağıda belirtilen davranışların ise akıcı okumayla ilgili olduğu görülmektedir.

- 1. Sınıf Davranışları: "Düzeylerine uygun okuma parçalarını doğal bir sesle ve doğru okuyabilmek", "Sözcükleri doğru söyleyebilmek"
- 2. Sınıf Davranışları: "Düzeylerine uygun okuma parçalarını dinleyenleri sıkmadan, doğal bir sesle ve doğru okuyabilmek (Duraklama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek)", "Kelimeleri doğru söyleyebilmek", "Düzeyine uygun tekerleme ve şiirler okuyabilmek"
- 3. Sınıf Davranışları: "Düzeylerine uygun okuma parçalarını doğal bir sesle ve doğru okuyabilmek", "Kelimeleri doğru söyleyebilmek", "Okunan metnin cümlelerindeki anlama ve duyguya göre ses tonunu ayarlayabilmek", "Hızlı ve anlayarak okuyabilmek", "Düzeyine uygun tekerleme ve şiirler okuyabilmek"

- 4. Sınıf Davranışları: “150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek; kelimeleri doğru söyleyebilmek”

Bu programda yer alan kazanımlara bakıldığında akıcı okumanı boyutları olan doğru okuma, hızlı okuma ve prozodiye dolaylı da olsa yer verildiği görülmektedir. 4. sınıfta kelime sayısına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu da programda öğrencilerin belirli bir okuma hızına ulaşmalarının hedeflendiğini göstermektedir.

2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisini ilköğretim birinci sınıftan itibaren geliştirmeye önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okuma becerilerinin öğrencilerin diğer derslerde ve farklı alanlarda başarılı olmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu becerinin gelişiminin, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumda ve diğer toplumlardaki insanlarla etkili ilişkiler kurması açısından da önemli olduğu ifade edilmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programında kazanımlar ilköğretim 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerine göre verilmektedir. Her sınıf düzeyindeki kazanımlar Dinleme Öğrenme Alanı, Konuşma Öğrenme Alanı, Okuma Öğrenme Alanı, Yazma Öğrenme Alanı, Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanı başlıkları altında verilmektedir. Okuma Öğrenme Alanı başlığı altında Okuma Kurallarını Uygulama, Okuduğunu Anlama, Anlam Kurma, Söz Varlığını Geliştirme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma alt başlıkları kullanılarak okumayla ilgili kazanımlar sınıflandırılmıştır. Okuma Kurallarını Uygulama alt başlığı içinde akıcı okumayla ilgili kazanımların her sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Programda “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.”, “Noktalama işaretlerine dikkat eder.”, “Akıcı okur.” kazanımlarına her sınıf düzeyinde, “İşitilebilir bir ses tonuyla okur.” kazanımına 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde, “Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.” kazanımına 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde yer verilmiştir (MEB, 2009). Görüldüğü gibi 2009 Öğretim Programında belirtilen kazanımlarla birlikte akıcı okumaya değinilmiş akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okuma, prozodi ayrı ayrı ele alınmıştır. 1981 programında olduğu gibi hızlı okumayı hedefleyecek özel bir kazanım bulunmamaktadır.

2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2015, s.15). Programda öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olma üzere üç ana başlık altında düzenlenmiş bunlara ek olarak 1. sınıfa “İlk Okuma” öğrenme alanı eklenmiştir.

Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır (MEB, 2015, s.6-7). 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında akıcı okumaya ayrı bir başlık açılmış ve okuma becerisindeki önemi vurgulanmıştır. Türkçe dersi 1, 2, 3 ve 4. sınıf akıcı okuma kazanımları aşağıdaki gibi programda yer almaktadır.

1. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları

- T1.2.14. Düz metin ve şiirleri okur ve grup okumalarına aktif olarak katılır.
- T1.2.15. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T1.2.16. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, işitilebilir bir ses tonuyla okur.
- T1.2.17. Parmakla takip etmeden, uygun hızda okur.

2. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları

- T2.2.11. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T2.2.12. İşitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
- T2.2.13. Parmakla takip etmeden, sınıf düzeyine uygun hızda okur.

- T2.2.14. Türün özelliklerine uygun okur.
 - T2.2.15. Bir diyalogu kahramanları canlandırarak okur.
 - T2.2.16. Şiiri düz yazıdan ayırt eder.
3. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları
- T3.2.15. Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur.
 - T3.2.16. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder. *(Öğrenciyi zorlamamak kaydıyla seviyeye uygun, edebî değeri olan bazı şiirleri ezberleme çalışmaları yaptırılır.)*
 - T3.2.17. Şiiri ve düz yazıyı türün özelliklerine göre okur.
 - T3.2.18. Bağımsız olarak hikâye, drama ve şiirleri okur ve anlar.
 - T3.2.19. Parmakla takip etmeden, uygun hızda sesli veya sessiz okur.
4. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları
- T4.2.17. Bağımsız olarak farklı metin türlerini okur ve anlar. *(Öğrenciyi zorlamamak kaydıyla bazı şiirleri ezberleme çalışmaları yaptırılır.)*
 - T4.2.18. Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
 - T4.2.19. Uygun hızda sesli veya sessiz okur.
 - T4.2.20. Metin türünü dikkate alarak okur.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında yer alan “doğru telaffuz eder, vurgu ve tonlamaya dikkat eder, uygun hızda okur, heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir ses tonuyla okur” ifadeleri kazanımlarda akıcı okumanın bileşenlerine yer verildiğini göstermektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. 1. sınıf okuma kazanımları “Okumaya Hazırlık”, “Akcı Okuma” ve “Anlama” başlıkları altında; 2, 3 ve 4. sınıf okuma kazanımları “Akcı Okuma”, “Söz Varlığı” ve “Anlama” başlıkları altında programda yer almıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında da akıcı okuma kazanımlarına ayrı bir başlık açılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki akıcı okuma

kazanımları 2015 Türkçe Dersi öğretim programına göre sayı olarak artmış, kazanımlar daha ayrıntılı şekilde programda yer almıştır. Türkçe dersi 1, 2, 3 ve 4. sınıf akıcı okuma kazanımları aşağıdaki gibi programda yer almaktadır (MEB, 2018).

1. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları

- T.1.3.6. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.1.3.7. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.1.3.8. Şiir okur.
- T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
- T.1.3.10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.1.3.11. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.
- T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular.

2. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları

- T.2.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
- T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.2.3.4. Şiir okur.
- T.2.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular.

3. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları

- T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
- T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.3.3.4. Şiir okur.
- T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.

4. Sınıf Akıcı Okuma Kazanımları

- T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.4.3.3. Şiir okur.
- T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.

- T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Bu araştırmanın temelini oluşturan akıcı okuma kavramı, geçmişten günümüze öğretim programlarının içinde yer almıştır. Öğretim programları revize edildikçe akıcı okuma, okuma eğitimi içinde önemli bir yere sahip olmuştur. Öğretim programlarında akıcı okumayla ilgili kazanımların çeşitlenmesi Türkiye’de akıcı okumanın öneminin gittikçe daha çok anlaşıldığını göstermektedir. Fakat kazanımlar incelendiğinde akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okuma ve okuma hızı üzerinde çok fazla durulmadığı görülmektedir. Programda her sınıf düzeyinde yer alan “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.” ve “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” kazanımlarıyla kısmen prozodi üzerinde durulduğu görülmektedir. Akıcı okuma kazanımları içinde yer alan “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı akıcı okumayla örtüşmemektedir. Çankal (2018) tarafından yapılan araştırmada da bu kazanımın akıcı okumayla ilgili olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca 1. sınıf akıcı okuma kazanımları arasında yer alan “Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” kazanımının “Görsel Okuma” alanı ilgili bir kazanım olduğu, “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” kazanımının ise “Söz Varlığı” alanı ile ilgili bir kazanım olduğu düşünülmektedir.

Programda akıcı okumayla ilgili bu tür boşluklar olmasına rağmen Türkiye’de bu konuyla ilgili araştırmaların sınırlı olduğu, mevcut araştırmaların konularının da daha çok akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisiyle ilgili olduğu görülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012a; Armut, 2017). Ayrıca uluslararası literatürde birçok araştırmanın konusu olan akıcı okumayla ilgili Türkiye’de doğrudan yazılmış hiçbir kitabın olmadığı akıcı okumaya “Türkçe Öğretimi ve Okuma Eğitimi” ile ilgili olan kitaplarının içinde kısaca değinildiği görülmüştür (Akyol, 2018; Yılmaz, 2018). Ancak Keskin ve Baştuğ (2012b) yaptıkları araştırmalarında 20. yüzyılın başından günümüze kadar olan sürede akıcı okumanın, bileşenleri, değerlendirilmesi, öğretimi ve kuramsal yapısı hakkındaki görüşleri gelişim sürecine paralel olarak sunmuşlardır. Akıcı okumayla ilgili ülkemizdeki bir diğer önemli durum ise akıcı okuma, akıcı okuma becerilerini geliştirme ve değerlendirme gibi konularda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013)’in akıcı okumaya yönelik

öğretmen bilgisini inceledikleri araştırmalarında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusuna yönelik öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerin yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Yine birçok öğretmenin akıcı okuma becerisi ile ilgili kavram yanılığına sahip olduğu görülmüştür. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandığı ve öğretmenlerin öğrencileri bağımsız okumaya motive etmediği sonucuna varılmıştır.

Okumanın temelini; kelimeleri doğru telaffuz etmek, doğru vurgu ve tonlama yapmak, noktalama işaretlerine dikkat etmek oluşturmaktadır. Okuma sırasında bu becerileri kullanabilmek okumanın akıcı hale geldiğinin göstergesi olarak görülmektedir. Akıcı okuma da içinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özellikleri barından sesli okuma süreci olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012b). Diğer taraftan tekerleme türündeki ses tekrarları, telaffuzu zor olan farklı kelimelerin varlığı, kelimeler arasında yer alan ahenk, tekerlemelerin bu becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak etkili bir materyal niteliğinde olduğunu göstermektedir. Akıcı okuma becerileri olarak kabul edilen doğru okuma, okuma hızı ve prozodi tekerleme türüyle birlikte değerlendirildiğinde; tekerleme okuma çalışmaları bu becerilerin kazandırılmasında uygulanabilecek etkinlikleri çeşitlendirmesi açısından, araştırmada uygulanan etkinliklerin aynı anda birden çok öğrenciyle uygulanabilir nitelikte olmasından ve bu alanda sınıfın tamamında uygulanabilecek etkinliklere ihtiyaç olduğundan önemli görülmektedir.

Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, metnin anlamına dikkat edilerek, konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2018). NRP (2000)'de ise akıcı okuma; metni pratik, doğru ve düzgün vurgulamayla ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Akıcı okuma becerilerini kazanan bireyler; doğru, belli bir hızda, tonlama ve vurgulamaya dikkat ederek okumalarını gerçekleştirebilirler (Akt: Keskin, 2012, s.20). Zutell ve Rasinski'ye göre ise akıcı okuma, tonlama ve vurgulamayı doğru uygulayarak kelimeleri hızlı ve doğru şekilde okumaktır (Akt: Keskin, 2012).

Huey (1968)'de akıcı okuma; bir metni uygun doğruluk, hız ve tonlamayla sesli okuma yeteneği, Samuels (1979)'da ise akıcı okuma, sözcüğü hızlı ve doğru bir şekilde okuma olarak tanımlamıştır. Rasinski (2010)'ye göre akıcı okuma, metindeki sözcükleri zorlanmadan ve metnin anlamını aktaracak şekilde otomatik okuma yeteneğidir. Bir başka ifadeyle doğru, hızlı, kolay bir şekilde uygun tonlama ve anlamayla okuma yeteneğidir (Akt: Baştuğ, 2012, s.25).

Akıcı okumada, telaffuz, vurgu, duraklama, boğumlama ve tonlamalara dikkat edilmeli; gereksiz hece ve sözcük tekrarı, duraklama, atlama yapılmamalıdır. Akıcı okuma; kelimenin hızlı tanınması, seslendirilmesi ve anlamının bulunması işlemleri sonucu gerçekleşmektedir. Okumalarını akıcı hale getirmek isteyenler okuma sırasında doğru nefes alma, uygun yerlerde durma ve yazarın anlatmak istediğini anlama gibi becerilerini geliştirmeleri gerektirmektedir (Güneş, 2007, s.92).

Akıcı okumaya yönelik araştırmalarda okuma süreciyle ilgili olarak üç temel akıcı okuma ögesi üzerinde durulmuştur. İlk olarak akıcı okuyucular okunacak metindeki kelimeleri doğru olarak tanır ve okurlar. Bu, kelime tanıma ve ayırt etme öğretiminin önemini gösterir. İkinci olarak, akıcı okuyucular metindeki kelimeleri sadece doğru olarak okumakla kalmazlar aynı zamanda kendiliğinde, zorlanmadan okurlar. Böylece okuyucu dikkatini kelime tanıma ve kod çözme yerine anlam oluşturmaya verebilir. Üçüncü olarak sesli okumada, akıcı okuyucular metindeki kelime ve cümleleri prozodik olarak, tonlama ve vurgulamaya dikkat ederek okurlar (Baştuğ, 2012, s.32-33).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kazanmaları ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi ilkökul döneminde sağlanmalıdır. Çünkü öğrenciler daha üst seviyelere ulaştıkça daha farklı içerikte kaynaklarla karşılaşacaklardır. Bu becerileri kazanabilen öğrenciler bu kaynakları okumakta ve yeni bilgilere ulaşmakta zorluk yaşamayacaklardır. Akıcı okuyan öğrencilerin metinlerdeki kelimeleri hızlı ve doğru şekilde, prozodik özelliklere dikkat ederek okumaları okuma eylemini onlar için kolaylaştıracak ve okumaya karşı isteklerini artıracaktır. Daha fazla okudukları için de bu becerileri kullanma seviyeleri ilerleyecektir (Baştuğ, 2012).

Akıcı okuyanlar, akıcı okuduklarından okuma eylemi onlar için zahmetsiz ve eğlencelidir. Aynı zamanda akıcı okuyucular okuma eyleminden zevk aldıklarından okumaya karşı daha istekli olurlar daha fazla okuma yaparlar, yaptıkları bu okumalar sayesinde okuma düzeylerini geliştirirler. Akıcı okumakta zorlananlar için okuma yapmak sıkıcı ve zor bir eylemdir bu yüzden okumaya karşı istekleri azdır. Akıcı okuyamayanlar, okumaya karşı isteksiz olan bireyler yeterli okuma yapmadıkları için okumalarını daha da geriletirler. Bu nedenlerle okuma becerisini geliştirerek iyi okuyucu olmak isteyenler çok okumalıdır. (Stanovich,1986: Akt: Baştuğ, 2012, s.24).

Akıcı okuyanlar sessiz okuma yaparken kelimeleri otomatik olarak tanırlar ve ayırt ederler. Zihinleri okudukları metnin anlamını daha kolay çıkaracak şekilde kelimeleri gruplarlar. Akıcı okuyanların sesli okumaları zahmetsiz ve metnin anlamına uygun şekilde ifadelidir. Konuşur gibi doğal bir okuma yaparlar. Akıcı okumayanlar ise gereksiz duraklamalar yaparak yavaş yavaş, bazen heceleyerek bazen de kelime kelime okurlar. Sesli okuma yapmak onlar için zor bir eylemdir. Bütün dikkatlerini kelime tanımı, ayırt etme ve telaffuza verdiklerinde anlama onlar için geri planda kalır. Anlama geri planda olduğu için ifadeleri de çoğu zaman metnin anlamına uygun değildir (Karasu, 2011,s.4).

Bu konuda yapılan çalışmalardan yola çıkarak akıcı okuma becerilerinin doğru okuma, hızlı okuma, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma şeklinde tanımlanan prozodik okuma olduğu söylenebilir.

1.3. AKICI OKUMA BECERİLERİ

Akıcı okuma; öğrencilerin okuma esnasında doğru okuma, uygun hızda okuma ve prozodik okuma becerilerini aynı anda gösterebildiği okuma becerisidir.

Yapılan araştırmalarda akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için bu üç becerinin de kazanılması gerektiği ve üçünün de birbirine bağlı olarak geliştiği ifade edilmiştir. Akıcı okuyucular ilk önce kelimeleri doğru okumayı, sonra hızlı okumayı son olarak da prozodik okumayı gerçekleştirirler (Baştuğ,2012; Keskin 2012).

1.3.1. Doğru Okuma

Doğru okuma, akıcı okuma becerilerinin kazanılmasında ilk basamak olarak kabul edilir. Doğru okuma, kelimelerin doğru telaffuz edilmesidir. Seslerin doğru ifade edilmesi ve birleştirilmesi, kelimeleri doğru tanıma ve analiz etme, doğru okumayı etkileyen faktörlerdendir. Ehri ve McCormick'e(1998) göre doğru okuma, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya çözme, alfabetik kuralları anlama ve sesleri doğru şekilde birleştirme becerisidir (Akt: Ateş ve Yıldız, 2011).

Doğru okuma öğrencilerin sesleri ifade etme ve birleştirmeye başladıkları zamandan başlayarak ilerleyen süreçte de dikkatle üzerinde durulması gereken akıcı okuma becerisidir. Öğrencilerin sesleri ayırt etmeye başlamalarından sonra, sesli ve sessiz harfleri birleştirme süreci başlamaktadır. Birleştirilen seslerin seslendirilmesiyle doğru okumanın temelleri atılmaya başlamıştır diyebiliriz. Bu doğru seslendirme süreci akıcı okumanın temelini oluşturmaktadır (Akyol, 2018). Ayrıca seslerle harfler arasındaki düzenli ilişkiler kelimelerin zihinde tutulmasını kolaylaştırmakta, yazıda sık sık geçen 4-5 harfli kelimelerin çoğunu anında tanımayı gerektirmektedir. Böylece akıcı okuma ile öğrencinin bilmediği ve ilk kez gördüğü kelimelerin okunması da kolay olmaktadır (Güneş, 2016, s.10).

Öğrenciler konuşma dilinden öğrendikleri, hafızalarında var olan kelimeleri daha hızlı okuyabilirken, karşılıklarına yeni çıkan kelimeleri daha yavaş ve hecelerine ayırarak okumaktadırlar. Hafızalarında var olan kelimeleri seslendirmeleri kelime tanıma becerisinin gelişmesinde önemli bir noktadır. Öğrencilerde doğru okuma becerisinin sağlıklı işlemesi için sık kullanılan kelimelerden oluşan kelime hazinesine ihtiyaç olmaktadır (Hudson ve diğerleri, 2005: Akt: Keskin, 2012, s.27). Kelimelerin doğru tanınarak seslendirilmesi akıcılığın sağlanmasını etkilemektedir (Akyol, 2018). Öğrenciler metinlerdeki kelimeleri doğru okudukça okumaya karşı ilgileri ve istekleri artabilir, okumayla ilgili deneyimleri arttıkça kelime tanıma yetenekleri gelişir ve kelimeleri daha doğru okuyabilirler. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere doğru okumalarıyla model olması, onlara okuma fırsatı vermesi ve seviyelerine uygun okuma materyalleri sağlaması doğru okumayı desteklemek açısından önemlidir (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Keskin, 2012).

Doğru okuma becerisini kazanamayan öğrenciler gerek akademik hayatlarında gerek günlük yaşamlarında okumayla ilgili faaliyetlerde yetersiz kalmaktadır. Okuma sırasında yaptıkları geri dönüşler, tekrarlar, düzeltmeler onlara

zaman kaybettirmektedir. Bu da okumaya olan ilgi ve isteği azaltmaktadır (Akyol, 2014). Metindeki kelimelerin doğru ifade edilmesi olan doğruluk, okuma hızının da ön koşulu sayılır. Doğru okuma, okuma hızının yanında prozodik okuyabilmek için de gereklidir (Baştuğ, 2012).

1.3.2. Okuma Hızı

Akıcı okuma becerilerinden biri olan okuma hızı, kelimeyi tanıma sürecinin otomatikleşmesi olarak tanımlanır. Metindeki kelimelerin zahmetsiz, hızlı ve doğru şekilde seslendirilmesine otomatikleşme denilmektedir. Okuma hızı, okuyucunun gördüğü kelimeyi tanımasıyla başlayıp, tanıdığı kelimeyi seslendirinceye kadar geçen süre olarak da ifade edilir. Okumanın ne düzeyde olduğunu takip etmemizi sağlar. Breznitz (2006)'ya göre etkili okuma becerisinin sonucu olarak okuma hızı gösterilir ve "Ne kadar okuyabiliyoruz?" sorusunun cevabını bulmak için kullanılır (Akt: Baştuğ, 2012). Okuma becerisiyle karşılıklı ilişki içinde olan okuma hızı, akıcı okumanın gelişiminin göstergelerinden biridir. Bu yüzden okuma için kritik öneme sahiptir.

Kelimeyi yavaş okuma, okuyucunun kısa süreli belleğinde metnin daha geniş parçalarını tutmasını güçleştirir ve etkili okumayı engeller (Breznitz, 2006, Akt: Baştuğ,2012). Yavaş okuyan okuyucular, hızlı okuyanlara göre okuma konusunda daha az deneyimli sayılmaktadırlar. Çünkü okuma için daha fazla süre harcamalarına rağmen daha az okuma yapabilmektedirler.

Hızlı ve çok çaba harcamadan kelimeleri tanıma okuduğunu anlama için önemlidir. Kelime tanıma süreci hızlı ve zahmetsiz olduğunda zihin anlam kurmaya yönelebilir. Ancak anlam kurma sürecinde sadece hızlı okumak yeterli değil kelimelerin doğru seslendirilmesi ve prozodiye dikkat edilerek okuma yapılması gerekmektedir. Okuma sırasında önemli olan kelime tanınmanın kolayca ve doğru yapılması, okunan kelimelerin uygun şekilde gruplanarak uygun bir ifade ile seslendirilmenin yapılmasıdır. Bu şekilde yapılan okuma neticesinde zihin dikkatini anlama yoğunlaştıracaktır (Akyol ve diğ., 2014).

Diğer taraftan çok hızlı okumak da akıcı okumayı engeller. Okumanın çok hızlı olması doğru okuma becerisinde hata yapmaya yol açabilmektedir. Okuma

hızı, doğru okumayı engelleyici düzeyde olmamalıdır. Deeney (2010)'a göre doğru okuma ve okuma hızının dengede olması gerekmektedir (Akt: Akyol, 2014).

Okuma esnasında kelimelerin doğru ve hızlı şekilde tanınmasına otomatikleşme denilmektedir. Okuma hızı, öğrencinin kelime tanımadaki otomatiklik düzeyini belirler (Baştuğ, 2012; Akyol ve diğ., 2014). Otomatikliği kazanmak için sürekli yapılan tekrarların ve okuma etkinliklerinin etkili olduğu kabul edilmektedir. Öğrenci seviyesine uygun ve sık kullanılan ya da sözcük dağarcığında var olan kelimeleri çok sayıda tekrar yaptığında, kelime tanıma süreci daha kolay olabilir. Okuyucu ne kadar çok okuma etkinliği yaparsa o kadar çok yeni kelimeyle karşılaşabilmektedir. Yeni öğrendiği kelimeleri sözcük dağarcığına yerleştiren okuyucu daha sonra bu kelimeleri kolayca okuyabilmektedir (Akyol, 2014). Okumadaki doğruluğun ve otomatikliğin kazanılması zihindeki kelimelerin doğru, hızlı ve çok az bir zihinsel enerji harcayarak tanınmasını sağlamaktadır (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012).

1.3.3. Prozodi

Akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve hızlı okuma kazanıldıktan sonra kazanılması hedeflenen beceri prozodidir. Prozodi yazılı dildeki duyguların, hissettiklerimizin noktalama işaretleri ve dilbilgisi vasıtasıyla yapılandırılmasıdır. Prozodi metnin anlamına uygun ifade ile yorumlanabilmesidir (Akyol, diğ., 2014). TDK (2017) vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamını prozodi olarak tanımlamıştır. Breznitz (2006)'ya göre bütün bu vurgulama, tonlama ve anlam grupları ile ifade etme prozodi (*prosody*) kavramı ile açıklanmaktadır ve temel anlamıyla konuşma diline ait bir kavramdır. Lynott ve Connell (2010)'a göre tonlama, vurgu, zamanlama ve ritim yönleriyle sözel iletişimin merkezinde yer alan bir özellik; Whalley ve Hansen (2006)'ya göre ise bütün evrensel dillerde kendini gösteren dilbilime ait bir alt sistemdir (Akt: Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

Prozodi; Deeney (2010) tarafından okuyucunun pürüzsüz bir şekilde, uygun cümleciklerle ve ifade ile okuma yeteneği, Rasinski (2011) tarafından sesli okumayı otantik gerçek bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği, Dowhower (1991) tarafından ise etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Akt: Ulusoy, Ertem, ve Dedeoğlu, 2011). Prozodi, sesli okuma sırasında uygun ses tonuyla duyguları ifade edebilme, dinleyicide dikkat

uyandırabilme, söylenmek istenileni canlandırabilme yeteneği olarak da tanımlanabilir.

Çocuklar bebeklik döneminden itibaren gerek anne ve babalarının seslerine gerek etraflarındaki diğer farklı seslere karşı duyarlılık göstermektedirler. Bu duyarlılık seslerin hissedilmeye ve ifade edilmeye başladığı dönem olan ilkokul döneminde de devam etmektedir. Bu duyarlılıktan yola çıkarak çocukluk döneminin yetişkinlik dönemine göre prozodik vurguların kazanılmasında daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu dönemde anne, baba ve öğretmenlerin sahip oldukları konuşma davranışları, okuma yaparken kullandıkları ifadeler çocuğun kendi diline ait prozodik özellikleri öğrenmesi açısından önemlidir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

Yapılan çalışmalarda akıcı okumanın öneminin artmasıyla birlikte prozodik okuma da önemli hale gelmiştir. İyi bir okumanın gerçekleşebilmesi için prozodinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bir metni vurgulu, tonlamalı ve duygulu okuma prozodik okuma olarak tanımlanmaktadır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Prozodik okuma, konuşmada bir cümlenin anlaşılmasına yardım eden uygun grupta yapma, duygu ve ritmi telaffuza yansıtma gibi özelliklerin okumada oluşması olarak da tanımlanmıştır (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006, Akt: Baştuğ, 2012).

Zutell ve Rasinski (1991)'de akıcı okuma; çok fazla zihinsel çaba harcamadan, uygun yerlerde uygun tonlama ve vurgulama yaparak doğru okuma yapma olarak tanımlanmıştır (Akt: Akyol, 2013). Tankersley (2005) akıcılığı; bir metni doğru olarak, okuma hatası yapılmadan, hızlı bir şekilde, uygun kelime gruplarıyla ve anlamına uygun okuma olarak tanımlamıştır. (Akt: Ulusoy, Ertem, ve Dedeoğlu, 2011). Bu tanımlardan da yola çıkarak akıcı okuma için; doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin ayrılmaz bir bütün olduğunu söyleyebiliriz.

Prozodi; konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim gibi dilbilimsel kavramları içermektedir (Baştuğ, 2012). Prozodiyle ilgili bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Tonlama: Tonlama bir tümcenin ton başlangıcı, giriş biçimi ve etkenidir (Şenbay, 2009, s.130). Ses yoluyla sözcüklere anlam katma olarak da

tanımlanmaktadır (Kırlangıç ve Akyol, 2014). Tonlama ile öne çıkarılmak istenilen sözcük daha yüksek sesle okunarak, hecelere, kelimelere ve cümlelere anlam verilir (Baştuğ, 2012; Akyol, 2014). Tonlama cümle ya da kelimedeki anlamı değiştirebilmektedir. Bu yüzden etkili ve güzel okuma ya da konuşmada tonlama yerinde yapılmalıdır.

Vurgulama: Cümlede bir kelimenin, kelimedeki ise bir hecenin üzerine yapılan ses baskısıdır (Şenbay, 2009). Okuma sırasında içinde bulunduğumuz duygu haline ve metni oluşturan sözcüklerin özelliklerine, kullanılışlarına göre ses tonumuzda meydana gelen değişiklikler olarak da tanımlanmaktadır (Kırlangıç ve Akyol, 2014). Konuşma ve okumayı tekdüzelikten kurtaran vurgu, bir sözcüğün ya da sözcüğün bir hecesinin baskılı biçimde, altını çizerek söylenmesidir. Önem verilen duygu ve düşüncenin dikkat çekecek şekilde ifade edilmesine yardım eder (Baştuğ, 2012).

Boğumlama: Konuşma organlarının boğazdan çıkan sese biçim vermek için topluca çalışmasıdır (Şenbay, 2009, s.110). Seslerin, hecelerin ve kelimelerin anlaşılır bir şekilde ifade edilmesidir. Okuyucunun ya da konuşmacının dinleyicinin dikkatini çekmesinin yolu doğru ve yeterli ölçüde yaptığı boğumlamadan geçmektedir (Baştuğ, 2012).

Duraklama: Okurken veya konuşurken ses çıkarmak için nefes almaya ihtiyacımız vardır. Duraklama nefes alma ihtiyacımızı giderdiğimiz doğal bir prozodik unsurdur. Okuma sırasında duraklamalar noktalama işaretlerinin kullanıldığı yere ve noktalama işaretinin işlevine göre yapılmaktadır (Baştuğ, 2012).

Ritm: Okuma ya da konuşma sürecinde cümlede anlamı oluşturmak için yapılan susuşlara ritm denilmektedir. Ritm, okunan ve dinlenenin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Baştuğ,2012).

Okuma sırasında duygu ve düşüncelerin analiz edilebilmesi ve anlamlandırılabilmesi için okumayı tekdüzelikten kurtaran vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm gibi prozodik farkındalık olarak adlandırılan becerilere sahip olmak gerekmektedir. Okumada yakalanan prozodik beceri, konuşmadaki prozodik beceriye ne kadar benzerse okumanın o kadar nitelikli olabileceği belirtilmektedir (Baştuğ, 2012; Akyol, 2014). Akyol (2018) akıcı okumanın konuşurcasına yapılan

okuma olduğunu söyleyerek, okuma prozodisinin konuşma prozodisine yakın olmasıyla nitelikli akıcı okumanın sağlanabileceğini belirtmiştir.

Okudukları metinde prozodik özelliklere dikkat eden okuyucular, okudukları metni daha iyi anlamakta ve başkalarının da anlamalarını kolaylaştırmaktadırlar. Okuma güçlüğü olan bireylerin okumaları prozodik özelliklerden uzak, durağan bir anlatıma sahiptir. Okumadaki prozodik özellikler okuduğunu anlamayı sağlarken, dinleyicilerin de dinlediğini anlama becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bundan dolayı okudukları metinde prozodik özelliklere dikkat eden okuyucular, okudukları metni daha iyi anlamakta ve başkalarının da anlamalarını kolaylaştırmaktadırlar (Kuhn ve diğerleri, 2010: Akt: Akyol,2014, s.31).

Akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin içinde olduğu birden çok becerinin aynı zamanda yapılmasının beklendiği okuma sürecidir. Okuma sürecinde bu becerilerin tam ve doğru olarak yapılması hem okuyucunun hem de dinleyicinin okuma sürecinden memnun olmasını sağlar. Okuyucunun bütün bu becerilerin kullanıldığı bir okuma gerçekleştirmesi iyi okuyucu olmasını sağlar ve okuyucunun okumaya karşı isteği artar (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Akyol, 2014).

1.4. AKICI OKUMA STRATEJİLERİ

Okuma çalışmalarının amacı akıcı ve anlaşılır okuma becerisini kazandırmaktır. Akıcılığı geliştirmede kullanılacak birçok stratejiye literatürde yer verilmektedir. Bu stratejiler öğrenciler tarafından bireysel olarak uygulanabileceği gibi öğretmen tarafından sınıf ortamında da uygulanabilir. Bu noktada en önemli görülen kısım bireysel farklılıkları dikkate alarak uygun okuma seviyesine göre uygun stratejinin seçilmesidir (Keskin, 2012).

Akıcı okuma stratejileri yardımcı ve yardımcı olmayan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yardımsız akıcı okuma stratejileri bireyin kendi kendine yaptığı çalışmaları kapsamaktadır. Birey serbest ve tekrarlı okuma çalışmaları yaparak akıcı okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Yardımlı akıcı okuma stratejilerinde ise bireye akıcı okuma çalışmalarında yol gösterecek bir model yer almaktadır. Prozodinin geliştirilmesi açısından yardımcı akıcı okuma çalışmalarının etkili olduğu bilinmektedir. Bütün bu stratejilerle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada yer alan tekerleme

içerikli etkinlikler kapsamında yapılan okuma çalışmalarında yardımcı ve yardımcı olmayan akıcı okuma stratejileri sık sık kullanılmıştır.

1.4.1. Tekrarlayıcı Okuma

Tekrarlı okumanın öğrenciler üzerindeki etkisi kolayca anlaşılabilir bir strateji türü olduğu kabul edilmektedir. Uygulaması kolay olan bu strateji türü bireysel ya da grupla uygulanabilir olduğundan öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir. Tekrarlı okumada kısa ve anlamlı bir metin tekrar tekrar okutulmuş akıcı okumayı geliştirmek amaçlanmaktadır.

Akıcı okuma konusunda yeterli beceriye ulaşamamış öğrenciler için uygulanan bu çalışma türünde, çalışmanın başında belirlenen bir dakikada okunan kelime sayısı (WPM) çalışma sonunda belli bir kritere ulaştırılmaya çalışılır. Öğrenciye uygun bir metin verilerek tekrarlı çalışmalar sayesinde ilerleme kaydedilmeye çalışılır (Kuhn ve Stahl, 2000; Akt: Keskin, 2012, s.34). Bu strateji özellikle çocukların seviyelerine uygun fakat karıştırdığı sözcüklerin doğru bir şekilde okunmasına katkı sağlamaktadır. Rashotte ve Torgesen(1985)'in araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın özellikle okuma seviyeleri düşük olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiği hem de okuma hızını %50 artırdığı göstermektedir. Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kısa metinlerin seçilmesi, çocuğun gelişiminin izlenmesi ve durumu hakkında dönütler verilmesidir (Akyol, 2012, s.86).

Tekrarlı okuma yöntemi, literatürde “Repeated Reading Method” olarak yer almaktadır. Bu yöntemde okuma konusunda yetersiz olan öğrenciler, anne, baba, öğretmen veya bu yöntemin uygulanması konusunda bilgi sahibi olan bir kişi rehberliğinde ilgili metinleri uygun zamanda ve belli bir düzende kolaydan zora doğru birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Düzenli olarak yapılan tekrarlar sonucunda okuma yetersizliği olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve okuma isteklerinde bir artma olmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğrenciler akıcı okuma becerisi kazanmaktadırlar (Yılmaz, 2006, s.23).

Tekrarlı okuma bir okuma programı değildir. Sürdürülen okuma programlarına destek olarak kullanılabilen ve hedeflenen okuma becerisine

ulaşmaya öğrenciler için yapılandırılabilen esnek bir uygulamadır (Samuels, 2006a, Akt. Keskin,2012).

1.4.2. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma

Okuyucu tiyatroları, öğrencilere roller vermek ve bu rollerle ilgili metinleri ezberleme zorunluluğu olmadan birden fazla okumayı gerektirmektedir. Öğrencilerin verilen metinlerdeki karakterlerin yerine geçmeleri ve bu karakteri en iyi şekilde canlandırabilme isteği onları okumaya motive etmekle birlikte verilen metinleri tekrar tekrar okumalarını sağlamaktadır. Yapılan bu okumalar akıcılığı artırmakta etkili olmaktadır (Akyol, 2012; Uzunkol, 2013, Akyol, 2014). Öğrenciler bu çalışmalarda şiirleri, kısa hikâyeleri ve hatta tarihi kitaplardan kısa alıntıları dramatize edebilirler. Bu etkinliklerle her hafta küçük bir temsil çalışması yapmak sureti ile toplam 10 haftalık bir çalışmadan sonra ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının geliştiği gibi, okumadaki genel başarılarının da arttığı gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akyol, 2012, s.86).

1.4.3. Eşli (ikili) Okuma

Okuma yetersizliği olan öğrenciye etrafındaki eğitim almış herhangi birinin ya da okuma seviyesi gelişmiş bir akranının eş olarak belirlenmesiyle yapılan akıcı okuma stratejisidir. Eşli okumada önemli olan okuma yetersizliği yaşayan öğrenciye eş olarak seçilen kişinin iyi bir okuyucu olmasıdır. Okuma hatalarının hızlı ve yerinde düzeltilmesi açısından bu durum önemli kabul edilmektedir. Okuma hatası yapılan yerde anında düzeltilmenin sağlanması okuma yetersizliği olan öğrencinin okuma konusunda özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır (Akyol, 2012; Keskin, 2012; Uzunkol, 2013).

Uygulamada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, okuma yetersizliği yaşayan öğrencinin okuma seviyesinin bir üst seviyesindeki bir kitabın okuma aracı olarak belirlenmesidir. Kitabın belirlenmesinden sonra okuma yetersizliği yaşayan öğrenci ve eşi birlikte kitabı sesli olarak okurlar. Eş gerektiği yerde öğrencinin kendi başına okumasına müsaade eder, en ufak bir zorlanmada ise yardımcı yargılayıcı olmadan gereken müdahaleyi yaparak okuma işi sürdürülür (Akyol, 2012).

Sesli okuma için okuma yetersizliği yaşayan öğrenciye model olacak bir eşin belirlendiği bu okuma türü farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Bu yöntemle

öğretmenler, sesli okumada öğrencilere metni aynı anda okuyarak örnek olabilirler. Yapılan bu okumalar sonunda öğrenci metni yalnız başına okuyabilecek duruma gelir ve metni kendisi okur. Fakat öğretmenle yapılan eşli okumanın, sınıf içi uygulamalarda öğretmenin birden fazla öğrenciye eş olması zaman açısından mümkün olması zor bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple sınıf içi etkinliklerde okuma seviyesi yüksek olan öğrencinin okuma seviyesi zayıf olan öğrenciyle eşleştirilmesi ile de eşli okuma uygulamaları yapılmaktadır (Akyol, 2012; Keskin, 2012).

1.4.4. Arkadaşla Okuma

Eşli okuma stratejisinden farklı olan bu strateji akıcı okumayı gerçekleştirmek için kullanılacak önemli stratejilerden biri olarak kabul edilmektedir. Eşli okumada okuma yetersizliği yaşayan öğrenciye öğretmen ya da okuma seviyesi denk olan başka bir öğrenci eş olarak belirlenmektedir. Bu stratejide ise aynı başarı ve beceri düzeyindeki öğrencilerin birlikte çalışması sağlanmaktadır. Okuma yapacak öğrencilerin yaşları farklı olabilir, farklı metinleri okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler. Bu yöntemde öğrencilerin belirli metinleri evde okuması ve okudukları metinler hakkında okulda bilgi vermesi şeklinde okuma çalışmaları evde yaptırılabilir. Burada metin hakkında bilgi verecek öğrenciye arkadaşları küçültücü veya aşağılayıcı davranmamalıdır. Öğretmen de bu konuda gerekli önlemleri almalıdır (Akyol, 2012, s.87).

1.4.5. Koro Halinde Okuma

Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi akıcı okuyabilen ve akıcı okuyamayan okuyucuları da bir araya getirmektedir. Koro halinde okuma sınıf içinde; sınıfın hep birlikte okuma yapması, bir öğrencinin okuyup diğer öğrencilerin tekrar etmesi, gruplara ayrılarak grup okuması gibi farklı şekillerde yapılabilir (Akyol, 2012).

Koro halinde okumada birbirine uyumlu, grup halinde sesli okuma yapılarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Öğrencilerin hep birlikte okuma yaptıkları bu okuma, eğlenceli ve etkili bir okuma stratejisi olarak kabul edilmektedir. Bu eğlenceli yönü sayesinde en isteksiz öğrenciler bile etkinliğe dâhil edilerek onların süreçten faydalanması sağlanır. Kolay

uygulanabilen bu stratejinin aynı anda birden çok kişiye uygulanabilmesi sınıf içi kullanımı artırmaktadır (Keskin, 2012).

Koro okuma ile öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmeye ve kelime tanıma zorluklarını aşmaya yardımcı olunabilir. Koro okuma kendi içerisinde doğal ve eş zamanlı olarak prozodik modellemeyi barındırdığından öğrencilerin kısa zamanda prozodi konusunda ilerleme sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Akyol, 2014, s.39).

1.4.6. Destekli (yardımlı) Okuma

Öğrencilerin, akıcı okuma becerisini kazanmış bir okuyucu ile birlikte okuma yapmasını sağlayan stratejilerinden biridir. Grupla uygulanabilir nitelikte olan yardımlı okuma akıcı okuma becerisini kazandırmak için başvurulan yollar içerisinde birkaç nedenden dolayı en iyilerinden biridir. Birincisi, öğretmenin sürekli desteği vardır ve bu okuma için sorun oluşturmaz. İkincisi, kelime tanıma konusunda yaşanan sıkıntılar akıcı okumaya sahip birisi tarafında desteklenir. Üçüncüsü, akıcı okuma için öğrenci karşısında bir model vardır. Dördüncüsü, yardımlı okuma okuyucuya sürekli okuma imkânı kazandırdığı için bağımsız okuma alışkanlığının kazanılmasına yardımcı olur. Yardımlı okumanın hedefi bağımsız okumaya teşvik etmek ve desteklemektir. Yardım alan okuyucunun zaman içerisinde ilerlemesi durumunda model tarafından destek gittikçe azaltılır. Bu aşamadan sonra öğrenciden kendi kendine okuma yapması ve kazandığı beceriyi sürdürmesi beklenmektedir (Keskin, 2012, s.40).

1.4.7. Yankılayıcı Okuma

Eko okuma olarak da bilinen yankılayıcı okuma öğretmenin sesli örnek okumalar yaptığı öğrencilerin de öğretmenin yaptığı okumaları tekrar ettiği okuma çalışmalarını içermektedir. Bu çalışmalarda kelime, cümle veya kısa metinler öğretmen tarafından yüksek sesle okunur ve öğrenciler de bu okumaları tekrar eder. Uygulamada kısa paragrafların kullanılması, sesin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından başlangıç seviyesindeki okuyucuların akıcı okuma becerilerini geliştirmekte etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir (Kaman, 2012; Uzunkol, 2013).

1.4.8. Nörolojik Etki Metodu

Nörolojik Etki Yöntemi öğretmenin öğrenci ile bire bir okuma yaptığı akıcı okuma stratejilerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Nörolojik Etki Yöntemi (NEY) ile model alma ve tekrarlarla okuma seviyesi düşük olan ve okuma konusunda ilerleme sağlayamayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme hedeflenmektedir (Keskin, 2012; Akyol, 2014; Baştuğ ve Kaman, 2013).

Uygulamalarda kullanılmak üzere güçlük düzeyi okuyucunun düzeyine uygun olan yaklaşık 200 kelimelik kısa metinler belirlenir. Öncelikle öğretmen ve öğrenci karşılıklı oturur ve öğretmen belirlenen metni sesli ve akıcı okuyarak öğrenciye model olur. İlk okuma yapıldıktan sonra öğretmen öğrencinin sol tarafına ve hafif öne oturur ve öğretmen, beynin sol bölümünde yer alan dil yeteneğini etkilemek için öğrencinin sol kulağına doğru okuma yapar. İlk okumalarda öğretmen öğrenciye göre biraz daha sesli ve hızlı okumalıdır. Başlangıçta öğrenci öğretmeni takip etmekte ve onunla birlikte okumakta zorlanabilir. Bu sebeple öğretmen okuma sesini ve hızını iyi ayarlamalıdır. Çalışma devam ettikçe bu sorun ortadan kalkmaya başlar. Bu sorunun ortadan kalkması öğrencinin okumasında gelişme olduğunu gösterir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerde öğrenciye yardım etmelidir. Uygulamaların bire bir yapılması ve öğrencinin okuma seviyesinin düşük olmasından dolayı başlangıçta öğrenci çabuk yorulabilir bu yüzden ilk okumalar yaklaşık 10 dakika civarında tutulmalı ve öğrencinin ilerleme durumuna göre bu süre artırılmalıdır (Keskin, 2012; Akyol, 2014; Baştuğ ve Kaman, 2013).

Okuma becerisinin kazanılması ve sonrasında akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi çalışmaları kapsamında akıcı okuma stratejileri uygulanırken ya da akıcı okuma becerisini geliştirici farklı etkinlikler uygulanırken yararlanılabilecek etkili araçlardan biri de dil alıştırmalarını eğlendirici hale getirecek ürünler olan tekerlemelerdir. Bu sebeple tekerlemenin ne olduğunun öncelikle bilinmesi gerekmektedir.

1.5. TEKERLEME

Okuma becerilerinin düzenli ve profesyonel etkinliklerle kazandırılmaya başlandığı dönem ilkokul dönemidir. Okuma becerisini kazanmak öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin temelini oluşturduğundan bu becerinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin ayrı bir önemi vardır. Bu sebeple okuma becerisinin kazanıldığı ve

geliştirildiği ders olan Türkçe derslerinde kullanılacak araçlar titizlikle seçilmelidir. Türk Halk Edebiyatı ürünlerinin bu becerinin etkili bir şekilde kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Türk Halk Edebiyatının üzerinde az durulmuş ürünlerinden olan tekerlemeler çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlaması açısından önem taşımaktadır. Tekerlemeler eğlenceli yapılarıyla çocukların duygu ve düşünce dünyalarına inebilmek, dil gelişimlerini ve okuma, konuşma becerileri desteklemek açısından etkili bir materyal olarak görülmektedir.

1.5.1. Tekerlemelerin Tanımları

Derleme Sözlüğü (2009)'nde tekerleme:—1. Masallara başlarken söylenen yarı anlamlı yarı anlamsız sözler. 2. Atasözü olarak açıklanmıştır (s.3865).

Türkçe Sözlük(2011)'te, —1.Tekerlemek işi. 2. Çoğunlukla basmakalıp söz. 3. Birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı. 4. Çoğunlukla, masalların genellikle başında bulunan “Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde.” gibi uyaklı giriş veya ara sözler. 5. Saz şairleri arasında yapılan deyiş yarışması. 6. Orta oyununda, özellikle Kavuklunun kullandığı sözler olarak ifade edilen tekerleme, anonim halk şiiri türleri içerisinde yer alır.

Edebiyatımızda İsimler ve Terimler Sözlüğü (1999)'nde tekerleme: Âşık fasıllarında, saz şairlerinin yaptıkları şiir yarışması olarak tanımlanmıştır. Tekerleme halk arasında tekerleme, şairler arasında ise tekellüm diye bilinir, telaffuzu zor kelimelerden meydana gelir (Tekin, 1999, s.640).

Farklı konularda derinlemesine bilgi veren ansiklopedilerde yer alan terim ve kaynak olarak tekerleme tanımları şunlardır.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1977)'nde tekerleme, “Masal, hikâye, halk tiyatrosu, bilmece gibi türlerin içinde, Âşık Edebiyatında, çocuk oyunlarında ve bazı törenlerde ya da bağımsız olarak görülen Halk edebiyatı türü” olarak açıklanmaktadır (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, C.8, s.296).

Görsel Genel Kültür Ansiklopedisi (1981)'nde tekerleme, “Saz ozanlarının, şiir ve müzik toplantılarında, yarışma niteliğinde yaptıkları karşılıklı şiir söyleme. Tekerlemelerin anonim halk deyişleriyle, türkülerle, masallarla, öykülerle, Ortaoyunu ve Karagöz'le yakın ilişkisi vardır; bir bakıma bunlardan kaynaklanan tekerlemeler, bunlarla yaşatılır. Tekerlemelerde dile getirilen çapraşık düşünceler,

şaşırtıcı görüşler, mantık dışı olgular, tutarsız hayaller, çocuksu bir söyleyiş, ses ve söz oyunları; insanda hoş giden bir şaşkınlık ve eğlendirici bir tuhafıklar örgüsü yaratır. Zaten tekerlemelerin amacı da dinleyicileri güldürmek ve eğlendirmektir. Dar anlamda, masalların başında ve söz arasında kullanılan anlamlı anlamsız basmakalıp sözlere de tekerleme adı verilir. Tekerlemeler, saz ozanları arasında yapılan deyiş yarışmalarının yanı sıra masallarda, oyunlarda ve eğlence törenlerinde de kullanılan bir çeşit edebiyat (edebi sanat) türü” olarak açıklanmıştır (Görsel Genel Kültür Ansiklopedisi, C.6).

Türk Ansiklopedisi (1982)’nde tekerleme, “Halk edebiyatı türü, bir çeşit söz cambazlığı, hayal oyunudur. Halk masalı, halk hikâyesi, anonim halk şiiri, Karagöz ve orta oyunu gibi halk edebiyatının çeşitli türlerinde söylenenleri olduğu gibi, bağımsız anlatılan tekerlemeler de vardır. Tekerlemelerin ortak ve kendilerine has özelliklerinin başında “kelime oyunu” gelir. Kafiye, aliterasyon, yarım kafiye ile çeşitli yöntemlere başvurulmuş elde edilen “ahenk” ve semantik kelime oyunlarıdır. Tekerlemelerde şiir ögesi düşünceye rehberlik eder. Birbirini uymaz hayal ve düşüncelerin art arda sıralanmasından meydana gelirler.” şeklinde açıklanmıştır (Türk Ansiklopedisi, C.31, s.36-38).

Büyük Larousse (1986)’da tekerleme, “Genellikle basmakalıp bir nitelik kazanmış, masalın uygun yerlerinde kullanılan kalıplaşmış söz, sözler. Masalın başında şaşırtıcı, güldürücü olayların anlatıldığı; Ortaoyununda söyleşme bölümü içinde yer alan ve Kavuklu’yla Pişekâr’ın karşılıklı konuşmasına dayanan bölüm olarak tanımlanmıştır.” Masalın başında, asıl masaldan önce yer verilen tekerlemeler akıl ilkelerine, doğa kurallarına alabildiğine yan çizer; abartmalı çelişkileri sergiler. Tekerlemeler baş uyaklar ve uyaklara, ses yinelemelerine, özgür çağrışımlara dayanır; bir bakıma gerçeküstü şiire yaklaşır (Büyük Larousse Ansiklopedisi, C.22).

Ana Britannica Ansiklopedisi (2004)’nde tekerleme, “Ses oyunları ve çağrışımlarla birbirine bağlanan, genellikle birbirini tutmaz düşüncelerin sıralanmasına dayanan, kalıplaşmış söz dizisi” şeklinde açıklanmıştır (Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, C.20, s.522).

Tanımlara bakıldığında tekerlemelerin edebi türlerin içinde kullanılan, çeşitli söz oyunlarından oluşan, masalların ve hikâyelerin başında söylenen,

anlamsız, saçma sapan söz olarak nitelendiğini görmekteyiz. Ayrıca tanımlardan yola çıkarak tekerlemelerin birçok farklı işlevinin olduğunu da söyleyebiliriz.

Bir edebi tür olarak edebiyat kaynak kitaplarında değişik araştırmacılar tekerlemeyi şu şekilde tanımlamışlardır.

L.Sami Akalın (1970) tekerlemeyi “Genellikle ölçülü, kafiyeli, simetrik, onomatopeli ve sürrealist anlamlı söz dizisi, bizde masalların giriş bölümlerinde sık görülür.” şeklinde tanımlamıştır (s.178, Akt. Duymaz, 2002). Akalın tekerlemenin farklı anlamlara geleceğini söylerken kullanış yeri ile ilgili bilgi vermiştir.

Nurettin Albayrak (1982)’ın tanımına göre tekerleme, “Bir takım ses tekrarları, kelime oyunları ile mısra sonu ve mısra başı kafiye ya da ses benzerlikleridir ve şiir düzenine uydurulmuş, belli bir anlam ifade etmeyen bir takım kelimelerin sıralanmasından meydana gelmektedir.” (s.67, Akt. Duymaz, 2002). Nurettin Albayrak tekerlemelerin şekil itibarıyla yapısından ve belli bir anlamı olmadığından bahsetmiştir.

Mehmet Zeki Pakalın (1983)’ın tanımında tekerlemeyi “Saz sairlerinin fasıl adı verdikleri toplu ahenk sırasında müsabaka mahiyetinde şiir söylenmesi yerinde kullanılır bir tabirdir” diye ifade eder (s.442, Akt. Duymaz, 2002).

Ahmet Talat Onay (1996), tekerleme kelimesinin halk şairleri arasında ‘tekellüm’ , halk ağzına ise ‘tekerleme’ olarak geçtiğini ifade eder. Kökeni tek kelimesi olan teker kelimesinden türettiği muhtemeldir. Tek tek, teker teker karşılıklı ve sıra ile söylemek anlamına gelmektedir (s.217). Onay tekerleme sözcüğünün kökeni ile ilgilenmiş ve tekerlemenin teker ya da tekellüm sözcüğünden türediği görüşündedir.

Suat Batur (1998) eserinde: “Ölçü, uyak, ses taklidi, yineleme ve ikilemelerden yararlanılarak belirli bir şiir düzenine uydurulan, birbirini tutmaz birtakım hayallerle düşüncelerin sıralanmasından oluşan söz dizeleri” olarak tanımlamıştır (s.129). Batur tekerlemelerin şekil olarak nasıl oluşturulduğunun üzerinde durmuştur.

Pertev Naili Boratav (2000)’a göre, birçok özelliği ve işlevi olan tekerlemeyi tanımlamak oldukça güçtür. Kafiye, ses tekrarı, yarım kafiye, farklı yollarla elde edilen her türlü ritmik etkiler, anlam farklılıkları doğuran kelime

oyunları gibi özelliklerin kullanılmasıyla oluşan tekerlemelere âşık şiirleri, halk şiirleri, masallar, Karagöz ve Ortaoyunu gibi farklı türlerde rastlamak mümkündür. Tekerleme, halk anlatı türünde farklı biçimlere en iyi uyarlanan biçimsel süstür. Tekerleme metni, genellikle uyumsuz bir söz dizisinin az ya da çok ustalıklı bir biçimde zincirlenmesidir (s.9-10).

Şükrü Elçin (2001) ise tekerlemelerin, “Masal, hikâye, bilmece ve halk tiyatrosu gibi bazı türler içinde ortaya çıkan ürünler olduğunu söylemiştir. Dinleyicilerin dikkatini toplamak amacıyla kullanılan tiyatrodaki gonga benzer bir ihtiyaçtan ortaya çıktığını ve tekerleme sözünün “yuvarlak bir şeyi hareket ettirip yürütmek” manasındaki maddi karşılığı olduğunu ifade etmiştir.” (s.589). Şükrü Elçin tanımında tekerlemelerin dikkat toplamayı sağlayan yanından söz etmiştir.

Tekerlemeler; şekil, konu, içerik ve işlevlerine göre sınırları tam ve kesin olarak belli olmayan halk edebiyatı ürünleridir. Sınırlarının tam olarak belli olmamasının sebebi; tekerlemelerin daha çok bilmece, âşık şiiri, masal, ninni, oyun, halk hikâyesi, halk tiyatrosu gibi pek çok türün içinde yer alması olarak kabul edilir. Ancak hangi türle ilişkili olursa olsun yine de tekerlemeleri diğer türlerden ayıran şekil, içerik ve anlatım özellikleri bulunmaktadır. Tekerlemelere daha çok çocuk folkloru ürünleri içinde rastlanmaktadır (Duymaz, 2002, s.9). Duymaz tekerlemelerin her ne kadar başka türler içinde kullanılsa da kendine has bir yapıya ve çocuksu bir üsluba sahip olduğunu ifade etmiştir.

Mehmet Naci Önal (2002)’a göre tekerlemeler, âşıklar, meddahlar, çocuklar ve geleneksel halk tiyatrosu içinde kullanılan söz kalıplarıdır (s.1). Önal tekerlemeleri farklı yerlerde kullanılan söz kalıpları olarak tanımlamıştır.

Doğan Kaya (2004) eserinde tekerlemeleri: “Vezin, kafiye, seci veya aliterasyonlardan istifade ederek hislerin, fikirlerin, hal ve hayallerin abartma, tuhafılık, zıtlık, benzetme, güldürü, kısa tanım yahut çağrışımlar yoluyla ortaya konulduğu, manzum nitelikli basmakalıp sözler” olarak tanımlamıştır (s.547). Kaya tekerlemelerin nasıl oluştuğu ifade ettikten sonra, duygu ve düşünceleri anlatmak için araç niteliğinde, birbirini tekrarlayan sözler olduğunu dile getirmiştir.

Mehmet Yardımcı (2004) tekerlemeyi, “Ses ve sözcük benzerliğinden yararlanılarak oluşturulan yarı anlamlı, yarı anlamsız hoş söyleyişli cümlecikler ya da sözler olarak ifade etmiştir.” (s.75). Yardımcı tekerlemelerin ses benzerlikleri

yönüyle eğlenceli söylenişe sahip yarı anlamlı, yarı anlamsız sözler olduğunu söylemiştir.

Mehmet Tuğrul:“Bunlar, çocukların oyunlarda söyledikleri ya da büyüklerin çocuklara öğretmek ve onları eğlendirmek için söyledikleri parçalardır. Belirli konuları ve belli biçimleri yoktur. Tekerlemelerde birliği sağlayan temel öge, dizelerde görülen uyaktır. Kimi tekerlemeler eski tören deyişlerinin kalıntısı gibidir.” demiştir (H. A. Yıllığı, 1977, s.265, Akt. Duymaz, 2002). Tuğrul, yine tekerlemelerin eğlenceli yapısına değinmiş özellikle çocukların eğlenerek söyledikleri parçalar olduğunu ifade ederek, konularının biçimlerinin belli olmadığını, bir bütün olarak algılanmasını sağlayan etkenin kelimeler arasındaki uyak benzerliği olduğunu söylemiştir.

Tacettin Şimşek ise tekerlemeyi, “Benzer sesli hecelerden oluşan, kafiyeli söyleyişleriyle masal, hikâye, bilmece, ortaoyunu, Karagöz gibi edebi türler içinde yer alan, konuşma yeteneği ve dil becerilerini geliştirmek için kullanılan ses tekrarları olarak tanımlamıştır.” Şimşek (2016) tekerlemelerin Duymaz(2002), Boratav(2000), Önal(2002) gibi ölçülü ve kafiyeli söyleyişleriyle diğer türlerin içinde kullanıldığını söyledikten sonra içerdiği ses tekrarlarıyla konuşma ve dil becerisini geliştireceğini vurgulamıştır.

Tanımlardan yola çıkarak tekerlemelerin diğer türlere bağlı olarak gelişen bir Halk Edebiyatı türü olduğunu görmekteyiz. Genel bir yaklaşımla ele alınan tekerlemelerin konu, içerik ve şekil bakımından kesin çizgileri olmayan bir tür olarak görüldüğünü böyle görülmesinin sebebinin de diğer türlerin içinde kullanılması olarak açıklayabiliriz. Benzer seslerden ve tekrarlardan oluşması konuşma ve okuma becerisini geliştirmek için kullanılacak önemli bir materyal olduğunu göstermektedir. Farklı söyleyişleriyle duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesinde, dinleyicinin dikkatini toplamakta kullanılacak bir araç niteliği taşıdığını da söyleyebiliriz.

1.5.2. Tekerlemelerin Özellikleri

Türk Halk Edebiyatı içerisinde kendilerine has özellikleriyle özel bir yere sahip olan tekerlemelerin şekil, konu, içerik ve işlevleri bakımından sınırları tam ve kesin olarak çizilememiştir. Ancak sembolik de olsa kendilerine göre anlamlarının olduğu söylenebilir. Tekerlemeler, kullanılan sözler itibarıyla çoğu zaman

duygusal gerçeklik kavramının sınırları içine girmeyen bir türdür. Tekerlemeleri anlamak için şuuraltının, yani rüyaların yorumlanması gibi sembolik bir yol izlenebilir. Kullanıldıkları yere göre ise farklı şekillerinin olduğu kabul edilmektedir (Duymaz, 2002, s.20).

Tekerlemeleri belli bir konudan yoksun olmaları nedeniyle işlev ve türe bağlı olarak ele almak gerekmektedir. Somut anlam bakımından bir bütünlükleri olmasa da çağrışımlar yoluyla çocuğun kelime dağarcığını geliştirmede, dış dünyayı şekillendirmede büyük bir öneme sahiptir. Tekerlemeler genel olarak anlam boyutundan çok şekil ve ifade yönünden incelenmektedir. Tekerlemeler şekil ve söyleniş açısından birçok özelliğe sahiptir (Şentürk, 2008).

Tekerlemelerle ilgili yapılan çalışmalardan yola çıkarak tekerlemelerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Tekerlemelerin, belirli bir konusu yoktur. Bağlı buldukları türle ilişkilerine göre anlamlarından çok işlevleriyle değerlendirilirler. Tekerlemelerde kullanılan sözcüklerin anlamsız olması ya da henüz anlamı oturmamış alıntı kelimeler olması, tekerlemelere hayali ve mantık dışı bir içerik verdiği gibi geniş bir kullanım alanı da sağlar (Duymaz, 2002, s.21)
2. Tekerlemede, düzyazının kolaylıklarından yararlanan bir şiirin yoğunluğu, hızı ve kıvraklığı vardır; onda sözün çağıltısından gelen tadı, kelimelerin baş döndürücü cambazlıklarının verdiği heyecanlı iç ürpertisini duyarız (Boratav, 2009, s.42).
3. Tekerlemeler masal, halk hikâyeleri, orta oyunları gibi birçok türün içinde kullanılırlar ve kullanıldıkları tür içindeki işlevleriyle değerlendirilirler.
4. Tekerlemede duygu, düşünce ve hayaller; tezat, mübalağa, şaşırtma, tuhaflık ve güldürmeye dayalı birtakım söz kalıpları içinde art arda sıralanır ve yuvarlanır (Duymaz, 2002, s.21).
5. Tekerlemede düşünceye sadece bu nazım unsurları rehberlik eder; içerik diğer halk edebiyatı türlerinde olduğundan daha kaypak, kararsız ve tutarsızdır. Yani tekerlemede şekil ve işlev, içerik ve konunun önüne geçmiştir. Bazı oyun tekerlemelerinde tamamen anlamı olmayan sözler bir araya gelebilmektedir (Duymaz, 2002, s.21).

6. Tekerlemelerin mısra ve hece sayılarında bir bütünlük yoktur. Fakat teknik özellikleri mükemmel olmamasına rağmen tekerlemeler, manzum nitelikte anonim ürünlerdir.
7. Mısra başı ve mısra sonu kafiye, aliterasyon (ses ve hece tekrarı) ve secilerle sağlanan ses oyunları ve çağrışımlarla birbirine bağlanmış, belirli bir nazım düzenine kavuşturulmuş birbirini tutmayan hayallerle düşüncelerin sıralanmasından meydana gelmiştir (Duymaz, 2002, s.21).
8. Tekerlemeler kısa olduklarından çocuklar tarafından söylenmesi kolaydır.
9. Tekerlemeler oluşturuldukları dilin ses, uyak, ölçü gibi unsurlarını taşıdığı için milli bir kimlik taşır.
10. Hayattan izler taşır; mizahi özellik gösterirler; soyut ve somut kelimeler kullanılır; milletlerin karakterlerini yansıtır; benzetme ve tasvirlerle yer verilir (Kaya, 2004, s.562- 575).
11. Bazı tekerlemeler karşılıklı soru cevap şeklinde ve zincirleme diyalog halinde söylenir (Duymaz,2002).
12. Tekerlemeler içerik ve anlatım bakımından yakın veya yabancı halklarla benzerlik gösterebilir (Duymaz, 2002, s.22).
13. Tekerlemeler yapı olarak birbirleriyle aynı özellikleri göstermez. Dize ve hece sayıları, kafiye biçimleri birbirinden farklıdır (Önal, 2002).
14. Tekerlemelerin şiir ve düzyazı biçiminde yazılanları bulunmaktadır. Tekerlemelerin şiirsel yönleri daha baskındır (Yardımcı, 2004, s.78).
15. Tekerlemelerde şekil ve işlev, içerik ve konudan daha ön plandadır (Yardımcı, 2004, s.78).
16. Masalların girişinde kısa, dikkat çekici ve kalıplaşmış sözlerle dinleyiciyi bilgilendirir ve haberli kılar (Boratav, 2000, s.12).
17. Kelimelerdeki anlam ve ses vurgusu gibi öğeler dikkatle düşünülmüştür. Tekerlemelerde kullanılan açık ve kapalı heceler özenle seçilmiş izlenimi vermektedir. Bu ürünlerde, müzik dilindeki adıyla prozodi, yani ses ve söz uyumu vardır ve tekerleme müzik ürünüdür (Ayparlar, 2005).
18. Tekerlemelerde belirli birini tutmayan hayaller ve düşünceler yer almaktadır (Yardımcı, 2004, s.78).

19. Tekerlemelerde acemice yapılmış kafiyelerin yanında (ekti/düştü), zengin kafiye (bulanık/yanık) ve redif görülür (Önal, 2002, s.4).
20. Tekerlemeler dış yapı endişesinden uzak olmakla birlikte dize sayılarından, dizelerdeki hece sayılarına, hece sayılarından kafiye biçimlerine kadar yapılarında kararlılık göstermezler (Önal, 2002, s.6).
21. Tekerlemelerde rahat bir söyleyiş vardır. Şekil bakımından çocukların özgür dünyalarıyla benzerlik gösterir (Önal, 2002, s.6).

1.5.3. Tekerlemelerin İşlevleri

Belli bir konusu olmayan tekerlemeler farklı türlerin içinde kullanılmakla birlikte çocuksu söyleyiş özelliklerinden dolayı genellikle çocuk edebiyatı ürünü olarak literatürde yer almaktadır. Tekerlemeler ahenkli yapıları itibariyle çocukların dikkatini çeken, küçük yaşlarda ninnilerden sonra onların hayatına giren ses ve ahenk bakımından mükemmelliği yakalamış edebi ürünlerdir (Yardımcı, 2004; Ungan, 2009). Eğitimde istendik davranışlara, kalıcı öğrenmelere ulaşmanın yolu onların dünyalarına inecek, onlara hitap edecek, gelişimsel ve bireysel ihtiyaçlarına uygun ürünler kullanmaktan geçmektedir. Tekerlemeler bu niteliklere sahip çocuk folkloru ürünü olarak bilinmektedir.

Tekerlemeler ritim zenginliği taşıyan sözler olduğundan, çocuklara haz verir ve beyinlerinde hoş nağmeler uyandırır. Ninnilerden sonra, estetik değerler ilk tohumları tekerlemelerle atılır. Tekerlemeler aracılığıyla öğrencilere farklı dünyaların kapıları açılır, duygu ve düşüncelerini farklı şekilde anlatabilme, imgelerle düşünebilme yetenekleri gelişir. Eğitimde tekerlemelere başvurulmasının sebebi de budur. Bu bakımdan çocuk tekerlemeleri başlı başına önem arz eden tekerlemelerdir (Kaya, 2004, s.547; Kıbrıs, 2016, s.50).

Çocukların anne karnında etrafındaki sesleri duyduğu yani dinlediği, doğumdan konuşmaya kadar geçen sürede dinleme becerisini kullandığı daha sonra da konuşma, okuma ve yazma becerilerini edindikleri ve bu becerilerin birbiriyle ilişki olduğu bilinmektedir. İnsan dinleme ve okuma becerileriyle yaşam alanında edindiklerini, aynı alana konuşma ve yazma becerilerini kullanarak aktarır. Bu da dil becerileri arasında, bir döngünün olduğunun göstergesidir. İnsan anlar ve anlatır (Baş, 2015, s.32). Dinleme yoluyla çevresini keşfetmeye başlayan çocuk dinlediklerinden yola çıkarak konuşma becerisini edinmeye başlar. Okul hayatına

bu iki becerinin temelleri atılmış olarak gelen çocuk bu becerilerin yardımıyla okuma ve yazma becerisini edinme ve geliştirme sürecine girmektedir. Tekerlemeler, ilk okuma yazma sürecinde kullanılacak en önemli ürünlerden biri olarak görülmekle birlikte; yeni okumaya geçmiş öğrencilerin okuma becerilerin geliştirilmesi, akıcı okuma becerilerinin kazandırılması yani okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılacak önemli materyallerden biri olarak kabul edilmektedir. Tekrarlardan, ses benzerliği ve çağrışımlarından faydalanılarak oluşturulan tekerlemeleri söylemek oldukça zordur. Bu zorluk tekerleme okuma çalışmaları sırasında eğlenceye dönüşür. Bu zorluğu aşır tekerlemeyi eksiksiz söylemeye çalışan öğrenciler sesleri, sözcükleri doğru boğumlandırma ve akıcı söyleme becerisi kazanırlar (Sever, Kaya ve Aslan, 2017, s.120). Tekerlemeler dilin, ağız içerisinde kolay ve seri hareket edişini, rahat yuvarlanabilmesini sağlayan bir çeşit alıştırmalarıdır. Sesin, dolayısıyla hecelerin temiz ve anlaşılır bir biçimde ağızdan çıkması sağlanmaktadır. Söylenemeyen heceler ya da hecelerdeki seslerin birbirine galip gelmesiyle yok olanların kazanılmasının sağlanması; boğumlanmanın giderilmesi tekerlemeler sayesinde olmaktadır (Cihangir, 2009, s.87). Dil oyunları ile tekerleme çocuğun dil sınırlarını tıpkı hayal gücünü, hayallerinin sınırlarını genişletir gibi genişletir. Dili matematiksel problemlere dönüştürerek, egzersizler yaptırarak güçlendirir (Güleç, 2015, s. 119).

Ülkemizde geçmişten günümüze kadar hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin uygun yöntemleri kullanarak doğru, hızlı, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyabilmeleri, Türkçeyi etkili, güzel ve özenle kullanabilmeleri, okumayı alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerisini kazanmasının ardından öğretmenler ülkemizdeki Türkçe öğretim programındaki okuma öğrenme alanı kazanımlarının da içinde her zaman yer alan akıcı okur kazanımını kazandırmak amacıyla çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanmaktadırlar. Bu etkinlik ve materyallerle öğrencilerin, Türkçe temel dil beceri kazanımlarını zevkli ve verimli bir öğrenme ortamında kalıcı olarak kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2018).

Okuma becerisinin kazandırılmasından sonra öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde fakat kendi çabalarıyla bu beceriyi akıcı hale getireceklerdir. Bunu

kendi istekleriyle yapmanın yolu da onlara hitap eden materyallerle karşılaşmalarından geçmektedir. Tekerlemeler çocuksu yapıları itibariyle bu amaca hizmet edecek, ilkokul seviyesindeki bu çocukların dünyalarına girilmesini sağlayacak etkili ve güzel çocuk folkloru ürünlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Önal, 2002; Şentürk, 2008). Tekerleme okuma, söyleme çalışmalarıyla öğrenciler ana dillerinin cümle yapılarını kavramış olurlar, sık sık yapılan tekrarlarla hem dilleri işleklik kazanır hem de söylenişi zor sözcükleri daha kolay okuyabilme, söyleyebilme becerisi kazanırlar. Öğrenciler bunlara bağlı olarak ölçülü ve uyaklı sözleri kolay ezberleme alışkanlığı edinirler. Ayrıca tekerleme okuma, söyleme çalışmalarında çocuk aktif rol alacağından akıcı okuma becerilerinin kazanılması da daha kolay ve kalıcı olacaktır (Kıbrıs, 2016, s.50).

Tekerleme okuma çalışmalarıyla akıcı okuma becerilerini (doğru okuma, hızlı okuma ve prozodi) geliştirmek istiyorsak tekerlemelerin hızlı okunmasından çok, ses ve sözcüklerin tam ve doğru okunmasına dikkat edilmelidir. Tekerleme okuma çalışmaları doğru ve eksiksiz yapıldıktan sonra hızlı okuma ve ezberle söyleme çalışmalarına geçilmelidir. Zihnin doğru okuma ve hızlı okumaya odaklanabilmesi için tekerlemelerin basit veya karışık anlamlı olması yahut hiçbir anlam taşımaması gerekmektedir. Böylece zihnin, anlama kayması önlenmiş akıcı okuma becerilerine odaklanması sağlanmış olacaktır (Sever, Kaya ve Aslan, 2017; Gökkaya, 2008; Toker, 2011).

Tekerlemeler içeriklerindeki dil oyunları sayesinde hem çocukların kendilerinin eğlenmelerini hem de diğer öğrencilerin onları dinlerken eğlenmelerini sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin tekerleme okuma çalışmalarına birbirlerini motive etmelerini sağlayacak ve öğretmenlerin öğrencilere akıcı okur kazanımını kazandırmak için yaptığı çalışmaların kolay ilerlemesini sağlayacaktır.

Uyak, ses, hece ve kelime tekrarı öğrenmeyi kolaylaştırır. Bir başka deyişle tekrarlarla etkili öğrenme gerçekleştirilir (Göktaş, 2006,s.16). Tekerlemeler içinde bulunan ses, hece ve kelime tekrarları, sözcükler arasındaki uyum ve ritimle çocuğun dikkatini çekmektedir. Dil ve anlatım yönünden tekerlemeler öğrenciler de bu türü zevkle, defalarca ve eksiksiz okuma isteği uyandırmaktadır. Dolayısıyla tekerlemeler dikkat toplama amacına hizmet ederken okuma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Yıllar ve Turan, 2015; Önal, 2002).

İlkokul öğrencileri gelişimsel özellikleri itibariyle yerinde duramayan, kıpır kıpır, keşfetmeye açık bir yapıya sahiptirler. Tekerlemelerin sahip olduğu canlılık, dinamiklik, anlatımındaki çocuksu üslup, dili, içtenliği bu türün çocuğa özgü, onlara hitap eden bir tür olduğunu göstermektedir. Günümüzde çocukların en önemli sorunlarından biri dikkat sorunudur. Öğrencilerin derse dikkatini toplamak, konuya motive olmalarını sağlamak amacıyla kullanılabilir nitelikte özellikler taşıyan tekerlemeler derslerin verimli geçmesine katkı sağlayacaktır. Tekerlemeler aracılığıyla ilkökuller öğrencileri etkinliklere daha kolay motive olup eğlenirken öğrenmektedirler.

Dil tembelliği olan, konuşurken ve okurken sık sık dilleri sürçen, kelime tekrarı yapan, yanlış telaffuzlarda bulunan; içine kapanık, kendisini ifade edemeyen, heyecanlanan ve kendine güveni olmayan öğrencilere Türkçe derslerinin her kademesinde bol miktarda tekerleme ezberletilebilir (Arhan, 2007, s.107). Tekerleme söyleme çalışmalarına bol bol yer verilmesi, çocuklarda telaffuzla ilgili güven duygusunu geliştirir (Sever, Kaya ve Aslan, 2017, s.120). Tekerlemeyi eksiksiz söyleyebilen öğrenci başarı duygusunu tadar ve kendine güveni artar bu da öğrencileri derslere karşı daha istekli hale getirmektedir. Tekerlemeler yoluyla aktif çalışmaya başlayan zihin sayesinde hecelerin düzgün telaffuz edilmesinin önündeki en büyük engel, dil tembelliği ortadan kaldırılmış olur. Bu da istenirse bütün kelimelerin doğru telaffuz edilebileceği bilincini kazandırır, dil daha bilinçli kullanılmaya başlanır (Adıgüzel, 2004, s.111).

Tekerlemelerin şaşırtma, eğlendirme, keyiflendirme ve dikkat çekme işlevlerinin yanında dili geliştirme, bir takım sözleri kolay ezberleme gibi işlevleri vardır (Yıllar, 2017,s.90). Tekerlemelerin Türkçenin telaffuz, tonlama, duraklama, vurgulama ve boğumlama gibi özellikleri ile bir bütün halinde geliştirilmesine katkısı bulunmaktadır. Ayrıca sık sık yapılan tekrarlarla ezber alışkanlığı kazandırılarak çocuğun psikomotor dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Yalçın ve Aytaş,2005, s.75). Okuma eğitiminin en önemli aşamalarından biri olan akıcı okuma becerilerini edinmek ile beyindeki motor sistemi arasındaki ilişki düşünüldüğünde motor sisteminin eğitiminin sağlıklı olması akıcı okuma becerilerinin kolay kazanılacağı sonucuna ulaşabilmemizi sağlamaktadır. Ayrıca ezber yeteneği ve psikomotor dil becerileri gelişen

çocukların dilsel bellek gücü artar, dili pratik kullanma yeteneği gelişmiş olur (Nas, 2014, s.325; Şimşek, 2002, s.45).

Tekerlemeler öğrencilere yaratıcı düşünme yeteneği kazandırabilir. Öğrencilerin hayal dünyalarını zorlayabilir masalarda olduğu gibi olmayacak şeyleri oldurabilirler ve düşsel dünyanın gizli gerçeklerini bulmalarını sağlayabilirler, olmayacak şeyleri oldurabilirler (Duymaz, 2002, s.21). Tekerlemelerle öğrenciler soyut ve somut kelimeleri öğrenebilirler, benzetme ve tasvirle tanışabilirler. Bu da öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin zenginleşmesini sağlayabilir (Kaya, 2004).

Tekerlemelerin ses yapısındaki farklılık, öğrencilerin ana dilinin söyleyiş özelliklerini keşfetmesinde etkilidir (Şentürk, 2008, s.16). Tekerleme, mani, bilmece gibi halk bilimi ürünleri çocuğu eğlendirirken düşündürür ve dilin gizemli dünyasını fark etmelerini sağlar. Böylece çocukta anadil kavramı oluşur ve dilini tanımaya başlar; anadili sever ve onu doğru kullanma isteği oluşur (Yıllar, 2017).

Tekerlemeler aracılıyla yapılan ebe seçme etkinliklerinde hece bölme öğrenilir, ebe seçmede sıralama çocuklar için son derece önemli olduğundan yanlış bölmelere müdahale edilir ve böylece farkında olmadan doğru hecelerine ayırma çalışmaları yapmış olurlar. Heceleme ve tamamlama ile dil eğitimi ve matematiksel yetenek kazanılmaktadır (Akkaya, 1989, s.75).

Tekerlemeler, birbirine aykırı düşünceleri, beklenmedik durumları bir araya toplayıp, mantıkdışı birtakım sonuçlara vararak şaşırtıcı bir etki meydana getirir. Bir söz cambazlığı olan tekerlemeler şaşırtmak, eğlendirmek, keyiflendirmek, dikkat çekmek amacıyla kullanılmakta bu yönüyle bakıldığında tekerlemeler aracılığıyla öğrenciler eğlenirken yeni beceriler kazanır, öğrenmeleri kolaylaşır, öğrendikleri kalıcı hale gelir (Boratav, 2014, s.155). Tekerlemelerin şekil ve telaffuz özellikleri, anlam yönünden şaşırtıcı ve hoş giden telaffuzlara sahip olması öğrencilerin hem ilgisini çekmekte hem de tekerlemeyi okuma, ezberleme ve söyleme isteğini artırmaktadır (Şentürk, 2008, s.30).

Tekerlemede doğrudan sorulmuş soru olmamasına rağmen dolaylı olarak çocuğun zihninde sorular oluşturulur. Salı neden sallanır? Çarşamba neden çullanır? Soru sormak başlı başına bir öğrenme ve araştırma tekniği, öğrenmenin ilk adımıdır. Tekerlemelerle gerek okul öncesinde, gerek ilkokulda çocuğun merak

duygusunu keşfetmesi sağlanır. Merak eden çocuk da sorgulama yeteneği geliştireceğinden farklı bilgiler edinmenin yolunu bulmuş olurlar (Önal, 2002).

Tekerlemeler, ritmik özellik taşıdıkları için tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama, ulama gibi ses hareketlerini kullanmada kolaylık sağlayan ürünlerdir. Bu yönüyle ses ve söz uyumunu da bir arada taşımaktadırlar (Çiçeklioğlu, 2000: Akt, Şentürk, 2008). Ses ve söz uyumuna müzik dilinde prozodi denilmektedir aynı zamanda prozodi akıcı okuma becerilerden biri olarak bilinmektedir (Ayparlar, 2005).

Önal (2002, s.14-15) tekerlemelerin Türkçenin eğitim ve öğrenimine olan katkısını şöyle sıralamıştır:

- Uyak, aliterasyon ve kelime tekrarı öğrenmeyi kolaylaştırır, yinelemelerle etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleştirilir.
- Tekerlemelerin rahat yapısı çocukların eğitimlerini ve dil öğrenimlerini olumlu yönde etkiler. Tekerlemelerde sezgi ve sevgi yoluyla dil eğitimi verilir.
- Tekerlemelerle çocukların yaratıcı yönü ortaya çıkarılır.
- Tekerlemeler, bir yandan ezberlemeyi gerekli kılar. Bu ezberlerin yaratıcı zekâyâ olumsuz etkisi olduğu düşünülse de, çocuklar ezberlerin dar alanına sıkışmazlar, yeni tekerlemeler üretebilirler. Ezbere öğrenme yöntemi, ilk öğrenme yolu olan taklitle gerçekleştirilir.
- Türkçeden zevk alınarak dilin imkânları keşfedilir.
- Eğlence Türkçenin kelime imkânlarıyla gerçekleştirilirken ses yapıları da zorlanır. Kelime üretme denemeleri anlamlı olmasa da denir.
- Tekerlemelerdeki ahengin ve biçimsel süsün farkına varılır. Çocuğun keşfettiği bir şiir dünyası oluşur.
- Çocuklar tekerlemelerle heceleri bölmeyi öğrenmiş olurlar. Buna çok dikkat edilir, yanlış heceleyene müdahalede bulunulur. Aksi halde sıralama şaşırılır ve ebe yanlış seçilir.
- Tekerlemelerde çocukların dünyasında var olanlar ortaya konulur. Tekerlemelerden hareketle çocukların dünyalarına ulaşılır.

Yıllar (2017)'de tekerlemelerin eğitim ile ilişkisini ön plana çıkarmış, tekerleme ve eğitim arasındaki ilişkiyi şu şekilde sıralamıştır:

- Tekerlemelerin şaşırtma, eğlendirme, keyiflendirme ve dikkati sağlayıcı işlevlerinin yanında dili geliştirme, oyunlardan seçim yapma, kolay ezberleme gibi birtakım işlevleri vardır.
- Tekerlemeler çok küçük yaşlardan itibaren çocuk eğitiminde önemli bir fonksiyona sahiptirler. Bilindiği gibi çocuklarda estetik duyguların temeli çok küçük yaşlarda atılır. Tekerlemeler, kafiye, uyum, tekrar, seci, aliterasyon özelliği taşımalarından dolayı, çocuklar tarafından çok sevilirler.
- Tekerlemeler, çocukların kendi dilini tanıması ve sevmesinde de katkı sağlayabilir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar, çok fazla yeni kelime öğrenirler ve yeni söyleyişlere merak duyarlar.
- Tekerlemeler, şaşırtmaya ve güldürmeye dayandıkları için bunları hem dinlemek hem de söylemek hem de ezberlemek eğlenceli bir iştir. Bilindiği gibi günümüzde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Tekerlemelerin çocuklar tarafından üretildiği anlayışının bile söz konusu olduğu dikkate alınırsa dil çalışmalarında tekerlemelerin ne kadar etkili araçlar olduğu anlaşılabilir.
- Tekerlemeler, Türkçe öğretim programlarında okuma kazanımları arasında yer alan akıcı okur kazanımını öğrencilere edindirmek amacıyla kullanılacak uygun araçlardır.
- İlerleyen yaşlarda da çocukların dil eğitiminde tekerlemelerden yararlanılabilir.
- Tekerlemeler özellikle benzer ses veren b-p, g-ğ, d-t, k-g harflerinin çıkarılmasında karşılaşılan problemlerin tespiti ve giderilmesi amacıyla kullanılabilirler.
- İlkokulda yalnız Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de derslerin sıkıcılığını azaltmak ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılacak uygun araçlardır.
- Tekerlemeler içinde yer alan yanıtmacalar da ses ve telaffuz çalışmalarında zevkli bir öğrenmeye yardımcı olur (s.90-92).

Tekerlemeler ahenkli yapıları itibariyle çocukların manzum eserlere karşı ilgi duymalarını sağlamaktadır. Manzum eserlere duyulan ilgiden hareketle okuma yazma çalışmalarında tekerlemelerin kullanılması okuma yazma etkinliklerini

eğlenceli hale getirecek, öğrencilerin etkinliklere motive olmalarını sağlayacaktır (Yardımcı,2004; Cihangir, 2009).

Tekerleme, mani, sayışma, bilmece çocuğun dilsel bellek gücünü artırır. Pratik bir dil kazandırır. Çocuklar bu halk anlatı türleriyle eğlenir, düşünmeye başlar, dil ve düşünce ilişkisini sezinler, dilin gizemli dünyasını hisseder (Kurudayıoğlu ve Potur, 2015, s.44-45). Tekerlemeler, çocuğun aynı zamanda kendine mahsus bir kişilik geliştirmesine yarayan, taşıdığı kafiyelerle söyleyiş bakımından çocuğun ilgisini çeken bir türdür. Tekerlemeler bir bütün hâlinde ezberlendiğinde çocukların söz varlığına da önemli ölçüde katkı sağlayabilir (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016, s.200). Tekerlemelerden yararlanarak çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri sağlanırken öğrendikleri kelimeleri kullanmaları sağlanabilir. Çocuk bu şekilde yeni öğrendiği kelimeleri eğlenceli bir şekilde pekiştirerek belleğinde kalıcı olmasını sağlayacaktır. Tekerlemelerle Türkçenin kelime türetme imkânları zorlanırken öğrencilerin kelime hazineleri zenginleştirilir (Dilci ve Gür, 2012; Göçer, 2010).

İlkokul çağı öğrencilerin zihinsel, duygusal, dilsel gelişiminin hızlandığı bir dönemdir. Öğrencilere hassas bir ruh, ince bir duygu, farklı algılayış ve bakış açısı kazandırmanın yolu onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler planlanmaktan geçmektedir. Tekerlemeler ilkokul çağındaki öğrencilerin sürekli gelişimine uygun ürünlerdir. Tekerlemelerdeki hareket ilkokul çağındaki çocukların hareketli yapısıyla paralellik gösterir. Ana dilini öğrenme ve kullanma zevki verir. Öğrencilere konuşma, okuma, dinleme kolaylığı kazandırır. Aynı zamanda küçük yaşta öğrencilere edebi dünyanın kapılarını açar, edebi güzellikleri tanıtır. Gelişimin hızla devam ettiği günümüzde öğrencilere anlama ve anlatma gücünü zevkle kazandıracak ürünlerden biri tekerlemelerdir diyebiliriz (Yıllar, 2017).

1.5.4. Tekerleme Çeşitleri

Tekerlemelerin tasnifi yapılırken şekil, konu, yapı ve işlev bakımından özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Tekerlemelerin işlevleri itibariyle belirli bir oyun, tören veya edebi metin içinde yer almamaları, tekerlemelerin hem ihmal edilmesine, hem de sınırlarının çizilememesine sebep olmuştur. Birçok

araştırmacının, tekerlemelerin tasnifini diğer türlerle ilişkisine bakarak yaptığını görmekteyiz (Duymaz, 2002).

Pertev Naili Boratav, tekerlemeleri şu şekilde çeşitlendirmekte: 1.Masal tekerlemeleri, 2.Oyun tekerlemeleri, 3.Tören tekerlemeleri, 4.Bağımsız söz cambazlığı değerinde tekerlemeler (Boratav, 2014, s.156).

Mehmet Yardımcı bu çeşitlendirmenin içine altı başlık daha ekleyerek tekerlemeleri; 1.Masal tekerlemeleri, 2.Oyun tekerlemeleri, 3.Tören tekerlemeleri, 4.Bilmece tekerlemeleri, 5.Bağımsız söz cambazlığı değerinde tekerlemeler, 6.Âşıkların söyledikleri tekerlemeli şiirler, 7.Seyirlik oyunlarda söylenen tekerlemeler, 8.Dilek ve iyi niyet tekerlemeleri, 9.Yergi, kızdırma ve alay tekerlemeleri, 10.Okşamarlar şeklinde sıralamıştır (Yardımcı, 2004, s.79).

Ali Duymaz tekerlemeleri şu şekilde sınıflandırmıştır: A.Belirli bir oyun, tören veya metne bağlı tekerlemeler: 1.Çocuk oyunları tekerlemeleri, 2.Tören ve inanç tekerlemeleri, 3.Halk edebiyatı türlerine bağlı tekerlemeler, 4.Seyirlik oyunlar ve halk sporlarına bağlı tekerlemeler, B.Yazılı veya gelişmiş edebiyat tekerlemeleri, C.Diğer tekerlemeler (Duymaz, 2002, s.26-27).

Doğan Kaya ise tekerlemeleri şu şekilde sınıflandırmıştır: 1.Çocuk tekerlemeleri, 2.Masal tekerlemeleri, 3.Mektup tekerlemeleri, 4.Tören tekerlemeleri, 5.Okşamarlar, 6.Dua, dilek ve niyet tekerlemeleri, 7.Seyirlik oyunların icrasında söylenen tekerlemeler, 8.Muhtelif vesilelerle söylenen tekerlemeler, 9.Türkü ve şarkıların değiştirilmesiyle oluşturulmuş tekerlemeler (Kaya, 2004, s.575–577).

Boratav (2014), Yardımcı (2004), Duymaz (2002) ve Kaya (2004)'ün yaptıkları tekerleme sınıflandırılmasından yola çıkarak tekerlemeler şöyle sınıflandırabilir:

1.5.4.1. Oyun Tekermemeleri

Hayatları oyun üzerine kurulu olan çocukların oyun esnasında, oyundan yola çıkarak ürettikleri tekerlemelerdir. Çoğu zaman çocukların kendilerin ürettikleri bu tekerlemeler başka bir türe bağlanamaz. Çocuklar büyüklere göre tekerlemeleri ustalıkla kendilerine uygun hale getirmişlerdir. Oyun tekerlemeleri şiir biçiminde ürünlerdir (Boratav, 2014, s.156).

Çocukların körebe, saklambaç, çelik çomak gibi farklı oyunlarda söyledikleri ve çoğu zaman kendilerinin uydurdukları oyun tekerlemelerine, ebe çıkarmadan alay etmeye kadar çeşitli şekillerde rastlanmaktadır. Oyunla ilgili tekerlemelerin özeli bir anlamı ve içeriği yoktur. Sadece oyuna davet, ebe seçme, oyunu kurma, oyuna katkıda bulunma, taraf tutma, cezalandırma ve oyunu devam ettirme gibi fonksiyonlara sahiptir (Duymaz, 2002, s.103).

Oyun tekerlemeleri çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesinde etkilidir. Çocuk oyun sırasında söylenen tekerlemeyi öğrenmek ve doğru şekilde ifade etmek için iyi bir dinleyici konumundadır. Oyun sürecinde çocuk eğlenerek dilsel, zihinsel ve sosyal açıdan gelişme göstermektedir. Çocuk ortak ve uyumlu hareketlerle oyuna katılırken sosyal açıdan, söylenen tekerlemeyi dikkatle dinleyip zihninde tutarken zihinsel açıdan, zihinde tuttuğu tekerlemeyi telaffuz ederken dilsel açıdan fayda görmektedir (Orhun, 2009; Özkaya, 2012).

1.5.4.2. Ebe Seçimi ve Ebe Çıkarma Tekerlemeleri (Sayışmacalar)

Sayışma da denilen bu tekerlemeler ebe seçimi, ebe çıkarma veya taraf olacakları belirlemek için kullanılan kafiyeli ve ahenkli sözlerden oluşmuş nazım parçalarıdır. Bu tekerlemelerde hem sayılar hem de kelime ve heceler belirli bir vurgu ve tonlamayla sayılabilmektedir. Ebe seçimi iki farklı şekilde yapılmaktadır. Ya tek söyleyişte son hece veya kelime kime rastlarsa ebe o olur; ya da her söyleyişte son hece veya kelime rastlayan çocuk kurtulur, son olarak kim kalırsa ebe o olur (Duymaz,2002).

“ Bir eşim fındık, bir eşim fıstık,

Yattım yatarım, tuttum tutarım,

Dalda kargalar,

Dalı yırgalar,

Yerin alaçık,

(.....) gel sen çık.” (Kırzioğlu, 1962, s.64: Akt:Duymaz, 2002)

1.5.4.3. Oyuna Eşlik Eden Tekerlemeler

Genellikle mimiklerle yapılan ikili konuşmalardan meydana gelen bu tekerlemelerin oyunu renklendirmek, oyunu bölümlerini vurgulamak, oyuncuların el, ayak ve vücut hareketlerine eşlik etmek, oyuna katılanların coşkusunu tazelemek, onları şevke getirmek, oyunda istenmeyen bir vazifesi olan oyuncuyu kızdırmak ya da oyunun seyirlik yanını güçlendirmek gibi birçok işlevleri vardır (Duymaz, 2002).

“Ebe, tarlana tavuk geldi.

Kişele yavrum, kişele.

Kişeledim, gitmedi.

Vur, inciğini kır.

Vurdum, inciğini kırdım.

Piştir, etini ye.

Pişirdim, etini yedim.

Hani bana.

Al şu da sana.” (Elçin, 1997b, s.498, Akt: Duymaz, 2002).

1.5.4.4. Yanılmacalar ve Şaşırtmacalar

Çocukların hızlı ve doğru konuşmalarını sağlamak için kullanılan tekerlemelerdir. Bazı yanılmaçlar eşya ve varlık hakkında bilgi verici nitelikte karşımıza çıkarken genel olarak bakıldığında içerik ve konu bakımından birbirinden bağımsızdırlar. Benzer sessiz harflerin birbirini tekrarlaması sonucunda oluşan yanılmaçların bir kısmında bir tuzak vardır. Kelime ve hecelerin hızlı söylenmesi durumunda yanlış anlamlar çıkabilir, bu yanlış anlamlar söyleyenle alay edilmesini mümkün hale getirirken diğer taraftan dinleyicileri eğlendirir. Bu sebeple bu yanılmaçları söyleyen gülünç ve küçük duruma düşmemek için kelimeleri doğru şekilde söylemeye dikkat etmelidir (Duymaz, 2002).

Yanılmaçların satırları arasında ezgi ve ahenk bakımından bir uygunluk vardır. Çocukların güzel ve doğru konuşmalarına yardımcı olan yanılmaçların dil gelişimlerini etkilemekte bir söz cambazlığı niteliği taşımaktadır.

Bu tekerlemelerin asıl görevleri dinleyicileri güldürmek, eğlendirmek ve şaşırtmak olarak görülmektedir. Kafiyeler, aliterasyonlar, seciler ve diğer ses benzetmeleri yanı sıra bazı taklitlerin, tavır, davranış ve mimiklerin de kullanılması yanıltmaçların anlatım gücünü artırır. Tek veya birbirine bağlı birkaç cümleden oluşan yanıltmaçlar düzyazıya yakın tekerlemeler olarak değerlendirilmektedir (Duymaz, 2002, s.114). Yanıltmaçlar ilk okuma yazma sürecinde öğretilecek sese dikkat çekmek daha sonra da okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca içerisinde yer alan ses tekrarları aracılığıyla seslerin doğru şekilde seslendirilmesini sağlayarak öğrencilerin boğumla yeteneğinin gelişmesine de fayda sağlar. Öğrenciler tekerlemeler aracılığıyla ana dilini güzel ve doğru kullanma becerisinin temellerini atmış olur.

“ Beş boz yüklü beş boz eşek, beşi de beş boz yüklü beş boz eşek, gelende beş boz eşek, gidende beş boz yüklü beş boz eşek.” (Beşe, 1935, s.233-238, Akt: Duymaz, 2002).

1.5.4.5. Yergi, Övgü, Kızdırma ve Alay Tekerlemeleri

Bu tekerlemeler isim, soyadı, cinsiyet, karakter ve fiziki özellikleri gibi çeşitli hususlardaki takılmalardan oluşmaktadır. Oyunlarda mızıkçılık edenlere ve karşı tarafa söylenen sözlerdir. Bu tür tekerlemelerin çoğunluğu ad tekerlemesi olarak bilinse de övgü ve yergi niteliği taşıyanlara da rastlanmaktadır. Farklı konularda söylenmiş ad, övgü ve yergi niteliği taşıyan tekerlemeler de bu grubun içinde değerlendirilmektedir.

1.5.4.6. Oyun Daveti ve Dağılma Sırasında Söylenen Tekerlemeler

Çocukların arkadaşlarını oyuna davet etmek için veya oyunlarını oynayıp akşam olunca evlerine giderken söyledikleri tekerlemelerdir.

Oyuna Davet Tekerlemesi:

“Gökten bir kuş uçar

Ganatları kebab bişer

Bu uşahlığ gelir geçer

Gelin uşah oynayalım” (Caferoğlu, 1994b, s.80, Akt. Duymaz, 2002)

Oyundan Ayrılma Tekerlemesi:

“Evli evine, köylü köyüne, evi olmayan sıçan deliğine.” (Akay, 1942, s.65-67, Akt. Duymaz, 2002)

1.5.4.7. Oyuncak Yapımı Sırasında Söylenen Tekerlemeler

Oyun karakterini tamamıyla taşımayan bazı özel hallerde, mesela yağmur yağarken, bazı kuşlara, böceklere vb. rastlandığı zaman veya bunlarla oynanırken, ay görüldüğü zaman, bazı çiçekler toplanırken veya aranırken, söğüt dalından düdüğü çıkarılırken vb. söylenen türküler, tekerlemeler bu tür içinde kabul edilmektedir (Boratav, 1942, s.68-69; Boratav, 1991, s.493-494, Akt: Duymaz, 2002).

“ Kavla düdüğüm kavla

Samanlıkta avla

Kavlamazsan düdüğüm

Hüngür hüngür ağla” (Toygar, 1961, s.2481-82, Akt. Duymaz, 2002)

1.5.4.8. Tören Tekerlemeleri

Anadolu'nun farklı yerlerinde farklı amaçlarla çeşitli törenler düzenlenir. Kültürümüzün özellikleri yansıtan bu törenlerde söylenen tekerlemelerdir.

Boratav, tören tekerlemelerini çocuklar özel törenlerde söylenenler ile yetişkinlerin katıldıkları bazı törenlerde söylenenler olmak üzere ikiye ayırır. Çocuk törenlerinin en önemlilerinden biri yağmur yağdırma amacıyla düzenlenendir. Anadolu'da bazı bölgelerde Çömçe- Gelin diye adlandırılan bir kuklayı gezdirerek yiyecek toplayan çocuklar, kapı kapı dolaşırken özel bir ezgiye koşulan tekerlemeler söylerler. Orta Anadolu'da yaygın olarak görülen “Çiğdem Pilavı” adlı bahar bayramı vardır. Bu bayramda da çocuklar evden eve gidip törene özgü tekerlemeler söylerler, topladıkları erzakları yemek yapıp bir arada yerler (Saydan, 2008, s.34).

1.5.4.9. Masal Tekerlemeleri

Masal tekerlemesi, masalın başında, ortasında veya sonunda söylenen, yerine göre uzun veya kısa, kalıplaşmış birtakım sözlere verilen addır. Gerekli

yerlerde hemen kullanılmak üzere masal anlatanın hafızasında bulun bu kalıp sözler masalın başında, dikkatin toplanması, masalın içeriğine inanılmaması için söylenirken anlatılanların gerçek değil, eğlendirmek ve ibret dersi vermek için uydurulmuş şeyler olduğunu ifade etmektedirler. “ Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde...”, “ Bir varmış bir yokmuş...” diye başlayan bu tip tekerlemeler ayrıca olayların düşsel bir geçmişte olup bittiği izlenimini uyandırmak için de kullanılır (Duymaz,2002).

Masal tekerlemeleri hayali yapılarıyla olağanüstü bir dünyanın habercisi niteliğindedir ve dinleyicinin dikkatini çekmek için kullanılır. Döşemede denilen masal başı tekerlemeleriyle dinleyici masalı dinlemeye hazır hale getirilir. Merak ve heyecan uyandıran bu tekerlemelerle dinleyici gerçek olmayan, hayali bir dünyanın içine girdiğini fark eder. Dinleyici, masal türünün içerdiği yer ve zaman kavramının gerçek dışılığına ve hayali unsurlara masal başı tekerlemeleriyle hazırlanmaktadır (Orhun,2009).

Masalın ortasında kullanılan tekerlemeler masalda geçen zaman ve mesafenin hızlıca geçilmesini belirtmeye yarar. “ Az gittik uz gittik, dere tepe düz gittik...”, “ Derelerden sel gibi, tepelerden yel gibi...” Ayrıca eğlenceli söyleyişleriyle dinleyicinin dağılan dikkatini toplanması sağlar.

Masalın sonunda söylenen tekerlemeler ise masalın mutlu sonla bittiğini ve herkes için mutluluk istendiğini anlatmak için kullanılır. Dinleyici bu tekerlemelerle gerçek dünyaya döndüğünü anlar (Duymaz,2002). “Onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine.”

Masal tekerlemeleri dinleyici masala hazırlarken, ona masal dünyasının bir çeşit rehberliğini yapar. Masalın anlatacağı, anlatamayacağı birçok gerçekleri şaka, oyun kılığında, bazı bir anlık çakıntılarla, bazı da, kelimelerin ve söz zincirlemelerin yüklendiği çağrışım gücüyle kavratır (Boratav, 2009, s.42).

Bilindiği gibi masallar ile tekerlemeler birbirine bağlı ürünlerdir. Tekerlemeler, sadece söyleyiş çalışmalarında değil, masalların başında sonunda kullanılan kalıplaşmış sözleri öğretmek için de kullanılabilir. Örneğin masala “Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur zaman içinde, pireler berber iken ben anamın beşiğini tıngır mıngır salları iken...” gibi tekerlemelerle başlama, ara yerde “Az gitmiş, uz gitmiş. Dere tepe düz gitmiş. Bir de dönmüş, arkaya bakmış,

bir arpa boyu yol gitmiş.” gibi ifadeler ve sonunda da “Onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine” gibi kullanımlara dikkat çekilebilir (Çetinkaya, 2007, s.57).

Masal tekerlemeleri çocukların masal türüne karşı ilgilerini artırmak, dilsel ve zihinsel gelişimlerini desteklemek için kullanılacak halk edebiyatı ürünleridir.

1.5.4.10. Halk Hikâyesi Tekerlemeleri

Sözlü edebiyatın bir türü olarak halk hikâyelerinde de anlatıcı – âşıklar söz kalıplarına başvururlar. Bu söz kalıpları çoğu zaman anlamlarından ziyade işlevleriyle öne çıkarlar ve belirli düşünce, duygu ve durumları belirli biçimlerle ifade etmeye yararlar. Bu kalıp sözler, iç kafiyeye, aliterasyon, eşit heceli sözcük tekrarları gibi ahenk unsurlarıyla zenginleşerek tekerleme özelliği göstermeye başlıyorlar (Duymaz, 2002, s.274).

Duymaz (2002)’a göre halk hikâyelerinde tekerlemeler üç şekilde yer almaktadır:

- 1) Bunların ilki, hikâyelerin girişinde, ortasında veya sonunda yer alan ve biçimsel görevi üstlenen iç kafiyeli sözlerdir.
- 2) İkincisi ise masalarda olduğu gibi halk hikâyelerinin de başında yer alan ve döşeme ya da peşrevi adı verilen bölümlerdir. Saz faslı bittikten sonra mensur tekerlemeden oluşan döşeme başlar. Döşeme, olamayacak işleri komik bir şekilde anlatan küçük sergüzeştir. Döşemeyle hikâyeye başlamak bir âşıklık geleneğidir.
- 3) Üçüncü çeşit tekerlemeler ise halk hikâyelerinin özellikle mizah gerektiren yerlerinde, mesela düğün kurulduğu sırada davetlileri, bilhassa yemek için fırsat kollayan serserileri tasvir gibi durumlarda kullanılır. Bunlar kalıp ifadelerden oluşan, sözlü gelenekten kitaba geçmiş olan ve zamanla zayıflayıp unutulmuş tasvirleridir.

1.5.4.11. Âşıkların Söyledikleri Tekerlemeler

Âşık edebiyatında tekerleme, özel birtakım şiirlerin adı olarak anıldığı gibi genel olarak destan kavramı içinde yer alan ve tekerleme edası taşıyan metinlere de ad olarak verilmektedir (Duymaz, 2002, s.350).

Tekerlemelerin, âşıkların fasıl adı verilen yarışmalarda telaffuzu zor kelimelerden mürekkep şiir kaydı veya dar bir kafiye ile iğneleme şeklinde olduğu belirtilmektedir. Tekerlemeler saz şairleri arasında tekellüm olarak bilinmektedir (Onay, 1996, s.207, Akt: Duymaz, 2002).

Ş. Elçin de halk şairlerinin mizahi, fikri ve tasavvufi konularda serbest, laubali bir eda ile söyledikleri bazı şiirleri tekerleme olarak değerlendirmektedir (Elçin, 2001, s.589-590).

1.5.4.12. Mektup Tekerlemeleri

Bu tekerlemelere asker mektuplarında rastlanır. Genellikle abartılı ifadelere, benzetme ve tasvirlerin kullanıldığı mektup tekerlemelerinin, konuları güldürücüdür (Kaya, 2004, s.592).

Sayın Kıymetli Arkadaşım! Seni ve beni, gemideki yelkeni, tarladaki dikenini, dünyada olup biteni, askerde hasretlik çekenini, gökteki yıldızı, sevdiğim kızını, kemanı sazını, sofradaki tuzu, baharı yazı, gelinlik kızını, bahçedeki havuzu, yeşil maydanozu yaratan Ulu Rabbimden iyilikte olmanı dilerim (Kaya, 2004, s.593).

1.5.4.13. Bilmece Tekerlemeleri

Bilmeceler çocukların hoş vakit geçirmelerine imkân veren zekâ ve söz oyunlarıdır. Onların düşünme, kavramlar arasında ilişki kurma yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Var olan bilgilerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur.

Çocukların kendi aralarında söyledikleri bilmeceler genellikle söyleyişi, sesler arasındaki uyumu ve ritmiyle tekerleme özelliği gösterir (Orhun, 2009, s.23). İkisinde de buluna çocuksu üslup tekerleme ve bilmeceyi birbirine bağlar.

Duymaz eserinde bilmece tekerlemelerini, tekerleme edası taşıyan bilmeceler ve bilmece sorma geleneğinde tekerlemeler olmak üzere iki gruba ayırmıştır.

1.5.4.14. Seyirlik Oyunlarda Söylenen Tekerlemeler

Seyirlik oyunlarda tekerleme türüne dâhil edebileceğimiz sözler, harekete eşlik etmenin yanı sıra taklit, kutsama, dilek, dua veya beddua, fal, alay, yergi, uyarı, zaman ve mekân ölçüsü gibi çok farklı görevlerde kullanılmaktadır. Bunlara

ek olarak zaman zaman unutulmuş veya saklanmış olsa da sözlerin büyüsel etkisinden istifade etme işlevi de bulunmaktadır (Duymaz, 2002, s.299).

Seyirlik oyunlarda söylenen tekerlemeler Orta Oyunu, Karagöz-Hacivat ve Meddah tekerlemeleri olarak üç grupta incelenmektedir (Duymaz, 2002).

1.5.4.15. Dua, Dilek ve İyi Niyet Tekerlemeleri

Kültürümüzün bir parçası olan dua, dilek ve iyi niyet tekerlemeler kullanılarak dile getirilmiştir.

“ Su gelini su ister

Göbekli harman ister

Gökten ırahmat ister

Yerden bereket ister

Ver Allah’ım sellice yağmur” (Tuğrul, 1973, s.6379-80, Akt. Duymaz, 2002).

1.5.4.16. Ninni Tekerlemeleri

Ninniler içinde tekerleme yer alan bir diğer türdür. Çocukları uyutmak için söylenen, fakat çoğu zaman belirli bir biçim ve kalıba sığmayan, masal gibi başlayan ninniler tekerleme özelliği göstermektedir (Duymaz, 2002).

1.5.4.17. Çeşitli Tekerlemeler

Çeşitli konular ile ilgili söylenen tekerlemelerdir. İsim tekerlemeleri, nasihat tekerlemeleri, şifa tekerlemeleri, fal tekerlemeleri, kanto tekerlemeleri, selâm tekerlemeleri, sünnet tekerlemeleri vs., bu gruba girmektedir. Bunlar hayatın çok farklı alanlarına ait inanış ve uygulamalardan kaynaklanan bazen kısa bazen uzun sözlerdir.

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Baştuğ (2012) tarafından hazırlanan “İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ile öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri

arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma beceri düzeylerine ilişkin betimleyici özellikteki değerler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulundaki farklı sınıf düzeyinde yer alan; düşük, orta ve yüksek düzeyde Türkçe ders başarıları gösteren birer kız ve birer erkek öğrenci seçilerek her sınıf düzeyi için 18 ve toplamda 72 öğrencinin seçilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçme araçlarından elde edilen veriler, SPSS 16.0 paket programına aktarılmış; bu veriler araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak t testi, anova, korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmadaki öğrencilerinin okuma hızlarının, doğru okuma becerilerinin, anlama başarılarının genel olarak düşük olduğu, prozodik okuma düzeylerinin ise yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlamalarına ait düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği, sosyoekonomik düzeye göre ise farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmada doğru okuma ve okuma hızı ile anlamamanın, metin türüne göre anlamlı, okuduğunu anlama becerisinin metin türü değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Akıcı okuma becerilerinin birbiri ile ve yazma becerisi ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızının prozodi becerisini yordamaya yönelik analiz sonuçlarına göre her iki değişkenin de prozodiyi yordadığı, akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini önemli derecede yordadığı ve okuduğunu anlama ile yazma becerisini en iyi yordayan değişkenin prozodi becerisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keskin (2012) tarafından yapılan “Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 39 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve bu öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama

becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler XLSTAT (Addinsoft, 2011), PSPP 0.7.8 (Free Software foundation, 2011) ve SPSS 16 veri analiz yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu yalnızca eşli okumanın prozodi becerisini geliştirme yönünden yetersiz kaldığı görülmüştür. Kontrol grubunun doğru okuma puan ortalamasının ön test verilerine göre son testte düşüş gösterdiği ve anlamlı sonuçlar üretmediği belirtilmiştir. Cinsiyetin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, okuma hızı becerisini geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğu, doğru okuma becerisini geliştirmede en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu, prozodi becerisini geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğu ifade edilmiştir. Akıcı okuma yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yönteminin hızlı okuma ve doğru okuma becerisi üzerinde etkili olduğu ifade edilirken, yapılandırılmış okuma yönteminin doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde uzun dönemde etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Kaman (2012) tarafından hazırlanan “Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyi belirlenmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini 2010- 2011 öğretim yılında Kırşehir ilinde öğretim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Kaman ilçesindeki bir ilkokulda sosyo-ekonomik düzeyleri eşit olan iki sınıftaki ilkokul 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıftaki 16’şar öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için ilkokul 3.sınıf Türkçe ders kitabından 13 metin seçilmiştir. Bu metinlerden bir tanesi ön test ölçüm aracı olarak diğer iki metin ise son test ölçüm aracı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsine okutulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere her ders saati 40 dakika olmak üzere haftada 5 saat, toplam 50 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ölçümler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda

tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede özellikle öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde endişe düzeyinde olan öğrencilere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilere uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin, öğrencilerin doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol (2014) tarafından yapılan “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel bu çalışmada bir ilkökulda eğitim-öğretime devam iki ayrı sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu ile yapılacak olan çalışmalar araştırmacı tarafından yürütüleceğinden, araştırmacının kendi sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun akıcı okuma becerilerine ait ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin tamamında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ile yapılan çalışmalar sonrasında öğrencilerin akıcı okuyan bir üçüncü sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken kelime sayısına yaklaştığı ifade edilmiştir.

Gürbüz (2015) tarafından yapılan “Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi” adlı çalışmada altı dakika yönteminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiş, eylem araştırması türlerinden ise teknik, bilimsel, işbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma grubu benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu fiziksel ve zihinsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen sesli okuma güçlüğü yaşayan altı ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Seçilen öğrencilere, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri okutturulmuş, öğrencilerin okumaları Yanlış Analiz Envanterine göre değerlendirilmiş ve okumadaki seviyelerinin 1. sınıf endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okuma

sevileri tespit edilen öğrencilere, Türkçe ders kitaplarından seçilen 10 metin kullanılarak günde 2, haftada 6 saat olmak üzere toplam 72 saat Altı Dakika Yöntemi uygulanarak öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli oranda azalma olduğu ve tüm öğrencilerin ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Akıcı okumada öğrencilerin yüksek oranda endişe düzeyinden oldukça öğretim düzeyine ilerlediği hatta bazılarının serbest okuma düzeyine oldukça yaklaştığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinde ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerledikleri, birçok kez de serbest okuma düzeyine ulaştıkları görülmüştür. Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilge (2015) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması” adlı araştırmada ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine sahip olma düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile farklı değişkenler arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada kolay örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri ile seçilen 157 öğrenci yer almıştır. Araştırmada demografik bilgiler için “Öğrenci Tanıma Formu”, verilerin analizinde Bağımsız T-testi, Kruskal WALLİS H testi, Mann Whitney U testi, Basit Korelasyon, Ki-Kare testi kullanılmıştır. Araştırmada analizler SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul düzeyinde olup okuma bilmeyen öğrenciler ve %100 doğru okuyan öğrenciler tespit edilmiştir. Öğrencilerin tümünün ortalama okuma hızı 102,2 olarak tespit edilmiştir. Doğru okuma yüzdesinin ortalaması %89,6, ortalama okuma hatası %10,5 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin %46,5’i okuma hızlarında kendi seviyelerine ulaşmıştır. Öğrencilerin doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara göre dağılımı %7 bağımsız düzey, %57,3 eğitimsel düzey ve %35,7 endişe düzeyi şeklinde bulunmuştur. Araştırmada yaş değişkeni okunan toplam kelime sayısında ve okuma hızında anlamlı farka sebep olmuş, okuma hızı hedefine ulaşma ile yaş arasında da anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okuma yüzdeliğindeki gruplar ile yaş arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyet, doğru okuma yüzdesinde ve toplam okuma hatasında anlamlı farka sebep olmuş, okuma yüzdeliğindeki gruplarda ise kızların anlamlı düzeyde daha iyi oldukları tespit

edilmiştir. Sınıf düzeyi okunan toplam kelime sayısında ve okuma hızında anlamlı fark oluşturmuştur. Yine sınıf düzeyinin okuma hızı hedefine ulaşma ile anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Geçmiş dönem Türkçe dersi karne notu okunan toplam kelime sayısında, okuma hızında, doğru okuma yüzdesinde ve toplam okuma hatasında anlamlı farka sebep olmuştur. Baba okuryazarlık durumu hiçbir değişkende anlamlı farka sebep olmazken baba eğitim durumu okunan toplam kelime sayısı, okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmuştur. Anne okuryazarlık durumu okunan toplam kelime sayısı, okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinde anlamlı farka sebep olurken anne eğitim durumu hiçbir değişkende anlamlı farka yol açmamıştır. Aylık gelir düzeyi sadece doğru okuma yüzdesinde anlamlı fark sebebidir. Günlük kitap okuma süresi hiçbir değişkende anlamlı farka sebep olmazken bir yılda okunan kitap sayısı sadece okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. Kitap okuma sebebi ise okunan toplam kelime sayısında ve okuma hızında anlamlı farka neden olmuştur. Okuma hızı ile okuma yüzdeliğindeki gruplarda yer alma arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okuma hızı daha iyi olan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin de daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuma hızı hedefine ulaşma durumu ile okuma yüzdeliğindeki gruplar arasında da anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okuma hızı hedefine ulaşma durumu ile doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca daha hızlı okuyan öğrencilerin daha az hata yaptığı, okuma hızı ile toplam okuma hatası arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Pircioğlu (2016) tarafından yapılan “Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlışlarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi” adlı araştırmada herhangi bir zihinsel ya da fiziksel sorunu olmayan ancak Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların sesli okuma hatalarını düzeltmede, akıcı okuma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yaklaşımının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden ve herhangi bir fiziksel ya da zihinsel sorunu olmayan 10 öğrenci arasından rastgele seçilen 5 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen ilkökul dördüncü sınıf

öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduklarını anlamalarını sağlamada tekrarlı okuma yaklaşımının faydalı olduğu görülmüştür.

Paris (2017) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmada ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma) becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri okul türü, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, anne çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma her sınıf düzeyinden (2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf) 24 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında toplam ve doğru okunan kelime sayısını belirlemek amacıyla video kamera ve ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 23.00 programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul türlerine, cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine oranla düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Anne-babanın eğitim durumunun akıcı okuma becerisi ile ilişkisinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin annesi çalışmayan öğrencilerden daha yüksek çıktığı görülmüş, fakat anlamlı farklılığın sadece doğru okuma yüzdesinde meydana geldiği, annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Armut (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)” adlı çalışmada ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 5, 6, 7 ve 8. sınıfa giden 340 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayara yüklenerek uygun

SPSS.21 paket programı ile çözümlenmiştir. İstatistik yöntemi olarak Kruskal Wallis, Mann-Whitney-U testleri; Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon kat sayısı, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri ile sosyoekonomik durumları, cinsiyet özellikleri, sınıf düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, okullarının başarı sırası, kitap okuma sıklıkları, sosyal medya kullanım durumları, okur öz yeterliği ve okumaya yönelik tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha iyi seviyede olduğu, kız öğrencilerin akıcı okuma seviyeleri erkeklerinkinden daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, okulları TEOG (Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş) sınavında başarılı olan öğrencilerin, yıl içerisinde daha fazla kitap okuyan öğrencilerin, sosyal medya hesabına sahip olan öğrencilerin, okur öz yeterliği ve okumaya yönelik tutumu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha akıcı okuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çankal (2018) tarafından hazırlanan “Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonuna Etkisi” adlı çalışmada akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 30 deney ve 29 kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Şentürk (2008) tarafından hazırlanan “Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Etkisi” adlı çalışmada tekerleme türünün ana dil öğretiminin bazı

aşamalarında nasıl kullanılacağı araştırılmış araştırmalardan yola çıkarak çeşitli örnekler verilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Uygulanan etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılı Türkçe Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler ve kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan tekerlemelerin dil bilgisi konularının öğretiminde nasıl kullanılacağı örnekleriyle verilmiş ve tekerlemelerin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına ilişkin etkinlik örnekleri hazırlanarak bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme yöntemi kullanılarak altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan onar öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci seçilmiştir. Etkinlikler uygulanmadan önce öğrencilere “ Uygulama Öncesi Anket” yapılmıştır. Gerekli veriler toplandıktan sonra hazırlanan etkinlik örnekleri kullanılarak tekerlemeler yardımıyla dil bilgisi konuları işlenmiştir. Konuların işlenişi tamamlandıktan sonra “ Uygulama Sonrası Anket” yardımıyla son veriler toplanmıştır. Anketlerden alınan verilere göre bulgular tablo halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin tekerlemeler kullanılarak işlenen dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk aldığı, dil bilgisine olan ilgilerinin arttığı ve dil bilgisi öğretiminde tekerlemelerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökkaya (2008) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim okullarında konuşma bozukluğu olan öğrencilerin, konuşma becerilerinin sağaltılmasında “Tekerleme” yönteminin nasıl veya ne tür bir etkisinin olduğunu belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulunun öğrencilerinden Konuşma Bozukluğu olan öğrenciler, örnekleme İlköğretim 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflardan 9 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin konuşma bozuklukları derslerine giren öğretmenlerin ve ailelerinin görüşlerinin alınmasıyla ortaya koyulmuştur. Belirlenen öğrencilere konuyla ilgili tekerleme alıştırmaları ve diksiyon egzersizleri yaptırılmış ve çalışmalar video kaydına alınmıştır. Araştırmacı aile desteği ile egzersizlerin evde devam ettirilmesini sağlamıştır. Araştırma sonucunda konuşma, boğumlama, kekeleme, dil, ses, söz yitimi, yöresel ağızla konuşma gibi bozuklukların tekerleme ile düzeltilebileceği, kelime yetersizliklerinin tekerlemeler giderilebileceği, heyecanın tekerlemelerle yenilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Saydan (2008) tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Tekerlemelerden Yararlanma ve Önem Verme Dereceleri” adlı çalışmada ilköğretim okullarının birinci kademelerinde çalışan öğretmenlerin, ana dili eğitimindeki eğitici yönü bakımından tekerlemelere verdikleri önem derecesi ve ana dili eğitiminde tekerlemelerden faydalanma düzeyine ilişkin görüşleri ortaya koyulmuştur. Araştırmaya 2008–2009 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale’nin Ayvacık, Biga, Lâpseki, Yenice ilçeleri ile merkez ilçede görev yapmakta olan 110 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmanın geliştirdiği, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde tekerlemelerden yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik 5’li dereceleme ölçeğinin kullanıldığı 25 maddelik bir anket kullanılmıştır. Anketlerden toplanan verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada istatistiksel yöntemlerden t-testi, oneway ANOVA testi kullanılmıştır, gruplar arasındaki anlamlılık testlerinde $p=0.05$ düzeyi esas alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde tekerlemelerin etkili bir eğitim aracı olarak gördükleri ve tekerlemelerden yararlanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler Türkçe derslerinde tekerlemelere Derse girişte ($X =4,5505$), dinleme eğitiminde ($X =4,3636$), okuma eğitiminde ($X =4,3758$), ses eğitiminde ($X =4,1280$) ve konuşma eğitiminde ($X =4,3212$) düzeyinde önem verdikleri görülmüştür.

Orhun (2009) tarafından yapılan “İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ise Kütahya ili Atakent İlköğretim Okulundan rastgele (random) örnekleme yoluyla belirlenen 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin konuşmak istedikleri konuların belirlenmesi sağlanmıştır. Her öğrencinin konuşmak isteyeceği konuları yazmaları istenmiş, her grup için belirlenen konuların frekansları hesaplanmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu şekilde belirlenen üçer konudan birini seçerek konuşma hazırlamaları sağlanmıştır. Sınıf ortamında konuşma yapan öğrencilerin görüntüleri kaydedilmiş ve konuşma değerlendirme formu aracılığıyla öğrencilerin

konuşmaları değerlendirilmiştir. Daha sonra deney grubu öğrencilerine 24 ders saati tekerleme türünü içeren, Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilen, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle uygulamaya yapılmış ve öğrencilerin aynı konudaki konuşmaları tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik geleneksel eğitimle beraber tekerleme içerikli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin, geleneksel eğitimin verildiği kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinden daha fazla geliştiği ve istatistiksel açıdan da anlamlığı ortaya çıkarılmıştır.

Özkaya (2012) tarafından hazırlanan “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerine Tekerleme Eğitiminin Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerindeki akıcılığın artmasında tekerleme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 270 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilen metinler, öğrencilere okutulmuş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler, çeşitli ses analizleri yapabilen CoolEdit Pro programına aktarılmış ve kayıtlar, Muğla Üniversitesi Fonetik Araştırma ve Uygulama Merkezi Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarı’nda, dijital ortamda incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, okumalarında 2 ve 3 ses takıntısı tespit edilen 65 öğrenci araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere, takıldıkları seslere yönelik bağımsız söz cambazlığına dayanan tekerlemeler(yanıltmaçlar) verilerek, 4 hafta süreyle tekerleme ve boğumlama çalışması yaptırılmış ve bu çalışmaların ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra, uygulamanın başında okutulan metinler tekrar okutulmuş ve kayıtlar, Muğla Üniversitesi Fonetik Araştırma ve Uygulama Merkezi Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarı’nda, Praat 3.8.47 programı kullanılarak dijital ortamda analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin telaffuz becerilerinin büyük oranda geliştiği, tekerleme eğitimi sonucunda, kız öğrencilerde tespit edilen ses takıntıları %98; erkek öğrencilerde tespit edilen ses takıntıları %96 oranında düzeldiği, kızların, erkeklere göre %2 oranında daha başarılı olduğu, tekerleme eğitiminin sesli okuma becerisini geliştirmede büyük önem arz ettiği ortaya konmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Tekerleme içerikli etkinliklerin, ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenler olarak kabul edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.198). Yarı deneysel çalışmalarda yapay olarak gruplar oluşturulmamakta, var olan karşılaştırılabilir gruplar içerisinde yansız olarak bir deney bir de kontrol grubu belirlenmektedir. Bu çalışmada da araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmanın yapıldığı okulda var olan 4.sınıflar arasından bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir.

Araştırmada yarı deneysel desenin en yaygın uygulaması kabul edilen “denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test- son test deseni” kullanılmıştır. Bu desende, deney grubu ve kontrol grubu rastgele atama olmadan seçilir. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanır, deneysel işlem sadece deney grubuna yapılır (Creswell, 2016). Araştırmanın çalışma grubu bir ilkokulda eğitim-öğretime devam eden hazır gruplar olduğu için katılımcılar gruplara rastgele atanmamış ve grupları denkleştirmek mümkün olmamıştır bu sebeplerden dolayı çalışmada

“denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test- son test deseni” kullanılmasına karar verilmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Vakfikebir ilçesindeki Büyükliman İlkokulu’nda öğrenim gören 44 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde araştırmacının çalışmalarını daha rahat ve kolay yürütebileceği, istediği veriye daha hızlı ve kolay ulaşabileceği, çalışmaların daha kontrol edilebilir şekilde yürütülebileceği düşünülerek kolay örneklem yöntemiyle araştırmacının görev yaptığı okuldaki dördüncü sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ile yapılacak olan etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanacağından, araştırmacının kendi sınıfı amaçlı örnekleme yolu ile deney grubu olarak, geriye kalan iki dördüncü sınıf arasından bir tanesi ise seçkisiz olarak kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Amaçlı örnekleme gereği, deney grubu olarak belirlenen öğrencilere 15 hafta boyunca tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmış ve bu etkinliklerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodiye olan etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Özellikleri

Grup		N	%
Deney Grubu	Kız	12	54
	Erkek	10	46
	Toplam	22	100
Kontrol Grubu	Kız	8	36
	Erkek	14	64
	Toplam	22	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin (N=22), 12’si kız, 10’u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise (N=22), 8’i kız, 14’ü erkek öğrencilerdir. Araştırmada belirlenen sınıflarda bulunan öğrencilerin tamamı deney ve kontrol grubuna alınmış, özel bir duruma sahip öğrenci olmadığından deney grubu n = 22, kontrol

grubu $n = 22$, olarak belirlenmiştir. Değerlendirme aşamasından herhangi bir nedenden dolayı değerlendirmeye alınmayan öğrenci olmamıştır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama süreci ve veri toplama araçlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerinde tekerlemelerin etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, deney grubu öğrencilerine tekerleme içerikli etkinlikler haftada 2 ders saati olmak üzere 15 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan tekerleme içerikli etkinlikler Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılı Türkçe programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler ve kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Tekerleme içerikli etkinliklerde tekerleme türlerinden biri olan, telaffuz sorunlarını gidermek için sık kullanılan Yanıltmacalar ve Şaşırtmacalar olarak bilinen tekerlemeler kullanılmıştır. Etkinliklerde yer alan tekerlemelerin öğrenci seviyesine uygunluğuna iki farklı sınıf öğretmenin, bir Türkçe öğretmenin ve alanında uzman bir akademisyenin görüşü alınarak karar verilmiştir.

Araştırma verilerinin oluşturulması için çalışma grubunun kendi okullarındaki Türkçe derslerinde okutulmayan farklı yayınevine ait ve Milli Eğitim Bakanlığının onayı olan başka bir ders kitabından, öğrencilerin daha önce hiç karşılaşmadıkları bir okuma metni kullanılmıştır. Sınıf seviyelerine uygun olan okuma metninin seçilmesinde alanında uzman bir akademisyenin ve iki sınıf öğretmenin ve bir Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Seçilen okuma metni uygulama öncesinde öğrencilerin okuma hızlarını, doğru okuma yüzdelerini, prozodik okuma düzeylerini belirlemek için her iki gruptaki öğrencilere tek tek okutulmuş ve öğrencilerin okumaları video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Deney grubu öğrencileri tekerleme içerikli etkinlikleri uygulama sürecinde çeşitli ses tekrarlarını içeren 78 farklı tekerlemeyi farklı akıcı okuma stratejileri, farklı yöntem ve teknikler kullanarak sesli okuma çalışması yapmışlardır ve her bir tekerlemeyi ezbere söylemeye çalışmışlardır. Tekerlemelerin akıcı okuma becerileri üzerindeki

etkisini belirlemek için tekerleme içerikli etkinlikler uygulandıktan sonra da seçilen metin öğrencilere okutulmuş ve okumalar kayıt altına alınmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında video kamera ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlenmiş böylece araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Araştırmada kontrol grubu olarak belirlenen sınıfa ise araştırmacı tarafından herhangi bir işlem yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri bu süre boyunca sınıf öğretmenleriyle, herhangi bir ek çalışma yapmadan Türkçe ders kitaplarındaki okuma, dinleme ve serbest okuma metinlerini ders planlarına ve kazanımlara paralel olarak işlemişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerine kendi sınıf öğretmenleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler haricinde akıcı okuma becerilerini geliştirecek özel bir yöntem, teknik, strateji ve etkinlik uygulamamıştır. Araştırmada kullanılan metin çalışma grubunun kendi okullarındaki Türkçe derslerinde okutulmayan farklı yayın evine ait bir Türkçe kitabından alındığından kontrol grubu öğrencileri bu metin üzerinden etkinlik yapmamıştır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir tekerleme okuma ve söyleme çalışması sınıf öğretmenleri tarafından yaptırılmamıştır.

Akıcı okumanın üç becerisinden biri okuma hızıdır. Okuma hızı, metindeki kelimeleri en kısa sürede ve doğru tanıma olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2012). Bu araştırmada bir dakikada okunan “doğru kelime sayısı” okuma hızı olarak kabul edilmiştir. Okuma hızı ölçülen öğrencinin sadece doğru okunan kelime sayılarının değerlendirilmesi, öğrencinin çok kelime okumak çabasıyla bilerek ya da bilmeyerek yapacağı yanlış okumaların da önüne geçmektedir. Okuma hızını değerlendirmek amacıyla “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen bu yöntem program tabanlı ölçme yaklaşımı olarak bilinmektedir ve sesli-akıcı okumanın güçlü bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Keskin, 2012). Bu yöntemde öğrenci seviyesine uygun olan metin bir dakika süresince öğrenciye sesli olarak okutulur ve sesli okumaları video ile kayıt altına alınır. Bir dakikanın sonunda okunan kelimeler sayılır, yanlış okunan kelimeler belirlenir ve toplam okunan kelime sayısından yanlış okunan kelimeler çıkarılarak doğru okunan kelime sayısı bulunur (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Akyol, 2014). Yapılan bu araştırmada da okuma hızının belirlenmesi için öğrencilerin sesli okumaları kayıt altına alınmış, her satırın sonuna satırdaki kelime

sayılarının yazıldığı kılavuz bir metin hazırlanmıştır. Her öğrencinin video kaydı izlenmiş, bir dakikalık sürede kılavuz metin üzerinde okuduğu yer belirlenmiş ve toplam okuduğu kelime sayısına ulaşılmıştır. Daha sonra her öğrencinin video kaydı birkaç defa izlenerek öğrencinin yapmış olduğu okuma hataları belirlenmiştir. Belirlenen toplam okunan kelime sayısı ve okuma hataları bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli hesaplamalar yapılmıştır.

Akıcı okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden bir diğeri de doğru okumadır. Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için doğru okumanın sağlanması gerektiği, okuyucunun doğru okumada zorlanmasının akıcı okumayı da negatif yönde etkilediği yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Akyol, 2014). Doğru okumanın temelinde sesli okuma, okumanın kaydedilmesi ve kaydedilen okumanın dinlenilerek toplam okunan kelime sayısının ve okuma hataların belirlenmesi yer almaktadır. Toplam okunan kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılır ve doğru okunan kelime sayısı bulunur. Doğru okuma “doğru okuma yüzdesi” şeklinde ifade edildiği için doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünerek çıkan sonuç 100 ile çarpılır böylece öğrencilerin doğru okuma yüzdesi bulunmuş olur. Doğru okuma yüzdesi “ Doğru okunan kelime sayısı / Toplam okunan kelime sayısı X 100 = Doğru okuma yüzdesi ” şeklinde formüle edilmektedir. Doğru okuma yüzdesi öğrencilerin; Serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üç farklı düzeye ayrılmalarını sağlar (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012). Bu araştırmada da öğrencilerin doğru okuma yüzdelerini belirlemek için video kayıtları tekrar tekrar izlenmiş ve gerekli hesaplamaların yapılması için veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülmesinde sesli okumada yaptıkları hataların belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada sesli okuma hatalarının belirlenmesi amacıyla Akyol (2012, s.103) tarafından Türkçeye uyarlanan ve “ tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler, yanlış okumalar” gibi hata türlerini içeren Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu tür hatalarla okunan kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmiştir ve toplam okunan kelime sayısından çıkarılmıştır.

Akıcı okumayı sağlamak için edinilmesi gereken son becerisi ise prozodik okuma becerisidir. Prozodik okuma becerisinin değerlendirilmesinin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin değerlendirilmesine göre daha zor olduğu kabul

edilmektedir. Prozodinin kendi içinde tonlama, vurgulama, duraksamalar ve anlam gruplarına göre okuma gibi alt unsurlara ayrılması değerlendirmenin zor olmasının sebebi olarak görülmektedir. Okuma hızı ve doğru okuma gibi prozodi de sesli okumanın bir defandan fazla dinlenmesi ölçülmektedir (Keskin 2012; Baştuğ, 2012). Araştırmada öğrencilerin prozodik okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla “ Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Prozodiyi tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi bütün unsurlarla ölçmeyi amaçlayan bu ölçek Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi bu ölçekte puanlama; her bir madde için belirlenen “Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0), Nadiren Gözlendi (1), Zaman Zaman Gözlendi (2), Çoğu Zaman Gözlendi (3), Her Zaman Gözlendi (4) ” seçeneklerine göre yapılmıştır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS 22 paket programına aktarılmış; verilerin analiz edilmesinde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak Bağımsız Gruplar T-testi (IndependentSamples T-Test), İlişkili (bağımlı) T-testi (PairedSamples T-Test) ve Mann- Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı ön test ve son test ölçümleri sonucu elde edilen akıcı okuma becerilerine ilişkin veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik istatistiksel analiz yöntemlerinden İlişkili (bağımlı) örneklem için T-Testi (PairedSamples T-Test); deney ve kontrol gruplarından elde edilen akıcı okuma becerilerine ilişkin ön test ve son test veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yine parametrik istatistiksel analiz yöntemlerinden Bağımsız Gruplar T-Testi (IndependentSamples T-Test) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test-son test sonucuna göre cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla Mann-Whitney U-Testi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarında belirlenen sorulara yanıt alabilmek amacıyla gerçekleştirilen deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. “Tekerleme içerikli etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkisi var mıdır?”

Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 2. Deney Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Ön Test	22	78,45	23,89	21	-14,46	,000
Son Test	22	102,18	26,66			

$p < 0.05$

Tekerleme içerikli etkinliklerin, akıcı okuma becerilerinden; okuma hızı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 22 kişilik bir sınıfta, tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra okuma hızı puanlarının arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, etkinlikler öncesi yapılan hızlı okuma puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 78,45$) ile tekerleme içerikli etkinlikler uygulandıktan sonraki hızlı okuma puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 102,18$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(22)} = -14,46$; $p < 0.05$)

). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=2,4$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubunda uygulanan tekerleme içerikli etkinliklerin, okuma hızı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Deney Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Ön Test	22	90,67	6,18	21	-6,03	,000
Son Test	22	95,89	3,37			

$p<0.05$

Tekerleme içerikli etkinliklerin, akıcı okuma becerilerinden; doğru okuma üzerindeki etkisinin araştırıldığı 22 kişilik bir sınıfta, tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra doğru okuma puanlarının arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, etkinlikler öncesi yapılan doğru okuma puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 90,67$) ile tekerleme içerikli etkinlikler uygulandıktan sonra ki hızlı okuma puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 95,89$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(22)} = -6,03$; $p<0.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d= 1,2$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubunda uygulanan tekerleme içerikli etkinliklerin, doğru okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Deney Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Ön Test	22	2,13	0,56	21	-8,73	,000
Son Test	22	2,85	0,42			

$p<0.05$

Tekerleme içerikli etkinliklerin, akıcı okuma becerilerinden; prozodik okuma üzerindeki etkisinin araştırıldığı 22 kişilik bir sınıfta, tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra prozodik okuma puanlarının

arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, etkinlikler öncesi yapılan prozodik okuma puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 2,13$) ile tekerleme içerikli etkinlikler uygulandıktan sonra ki prozodikokuma puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 2,85$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(22)} = -8,73$; $p < 0,05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,8$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubunda uygulanan tekerleme içerikli etkinliklerin, prozodik okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.1.2. “Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? ” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Ön Test	22	72,54	14,24	21	,616	,545
Son Test	22	71,68	12,66			

$p < 0,05$

Tablo 5’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı okuma hızı puanlarına ilişkin T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(22)} = ,616$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön testten aldığı okuma hızı puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 72,54$), son testten aldığı okuma hızı puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 71,68$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Ön Test	22	92,20	4,88	21	,583	,566
Son Test	22	91,64	5,43			

$p < 0,05$

Tablo 6’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı doğru okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(22)} = ,583$; $p > 0.05$). Kontrol grubunun ön testten aldığı doğru okuma puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 92,20$), son testten aldığı okuma doğru okuma ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 91,64$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön test ve Son testten Aldığı Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Ön Test	22	2,27	0,62			
Son Test	22	2,20	0,59	21	1,103	,282

$p < 0.05$

Tablo 5’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı prozodik okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(22)} = 1,103$; $p > 0.05$). Kontrol grubunun ön testten aldığı prozodik okuma puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 2,27$), son testten aldığı prozodik okuma puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 2,20$) olarak hesaplanmıştır.

3.1.3. “Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	22	78,45	23,89			
Kontrol	22	72,45	14,24	42	, -997	,325

$p < 0.05$

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve

kontrol gruplarının okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(42)} = -0,997$; $p > 0,05$). Grupların okuma hızı puanlarının ortalamaları deney grubunda ($\bar{X} = 78,45$), kontrol grubunda ($\bar{X} = 72,45$) olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların okuma hızlarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	22	90,67	6,18	42	,908	,369
Kontrol	22	92,20	4,88			

$p < 0,05$

Tablo 9’de deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları doğru okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(42)} = 0,908$; $p > 0,05$). Grupların doğru okuma puanlarının ortalamaları deney grubunda ($\bar{X} = 90,67$), kontrol grubunda ($\bar{X} = 92,20$) olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların doğru okuma puanlarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	22	2,13	,568	42	,772	,444
Kontrol	22	2,27	,628			

$p < 0,05$

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre

deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(42)} = ,772$; $p > 0,05$). Grupların doğru okuma puanlarının ortalamaları deney grubunda ($\bar{X} = 2,13$), kontrol grubunda ($\bar{X} = 2,27$) olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test prozodik puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların prozodik okuma puanlarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.1.4. “Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	22	102,18	26,66	42	-4,847	,000
Kontrol	22	71,68	12,66			

$p < 0,05$

Tekerleme içerikli etkinliklerin akıcı okuma becerilerden hızlı okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testinde, tekerleme içerikli etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{deney}} = 102,18$), tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmayan gruptaki öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 71,68$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{(42)} = -4,847$; $p < 0,05$). Bu durumda tekerleme içerikli etkinliklerin okuma hızı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	22	95,89	3,37	42	-3,118	,003
Kontrol	22	91,64	5,43			

$p < 0,05$

Tekerleme içerikli etkinliklerin akıcı okuma becerilerden doğru okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testinde, tekerleme içerikli etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{deney}} = 95,89$), tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmayan gruptaki öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 91,64$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{(42)} = -3,118$; $p < 0.05$). Bu durumda tekerleme içerikli etkinliklerin doğru okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	22	2,85	,420	42	-4,181	,000
Kontrol	22	2,20	,593			

$p < 0.05$

Tekerleme içerikli etkinliklerin akıcı okuma becerilerden prozodik okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testinde, tekerleme içerikli etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{deney}} = 2,85$), tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmayan gruptaki öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 2,20$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{(42)} = -4,181$; $p < 0.05$). Bu durumda tekerleme içerikli etkinliklerin prozodik okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

3.1.5. “Deney grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test ve son test sonuçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?”
Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	12	13,58	163		

Erkek	10	9,00	90	35	0,099
p<0.05					

On iki kız ve on erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik deney grubunda, kızlarla erkeklerin ön test hızlı okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların ön test hızlı okuma ölçümleri ile erkeklerin ön test hızlı okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 35$, $p > 0,05$). Deney grubunun ön test hızlı okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	12	13,92	167	31	0,056
Erkek	10	8,60	86		
p<0.05					

On iki kız ve on erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik deney grubunda, kızlarla erkeklerin ön test doğru okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların ön test doğru okuma ölçümleri ile erkeklerin ön test doğru okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 31$, $p > 0,05$). Deney grubunun ön test doğru okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	12	12,29	147	50,50	0,523
Erkek	10	10,55	105		
p<0.05					

On iki kız ve on erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik deney grubunda, kızlarla erkeklerin ön test prozodik okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların ön test prozodik okuma ölçümleri ile erkeklerin ön test prozodik okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 50,50$, $p > 0,05$). Deney grubunun ön test prozodik okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Hızlı Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	12	14,13	169,50	28,50	0,038
Erkek	10	8,35	83,50		

$p < 0,05$

On iki kız ve on erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik deney grubunda, kızlarla erkeklerin son test hızlı okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların son test hızlı okuma ölçümleri ile erkeklerin son test hızlı okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U = 28,50$, $p < 0,05$). Deney grubunun son test hızlı okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	12	12,50	150	48	0,429
Erkek	10	10,30	103		

$p < 0,05$

On iki kız ve on erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik deney grubunda, kızlarla erkeklerin son test doğru okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların son

test doğru okuma ölçümleri ile erkeklerin son test doğru okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 45$, $p > 0,05$). Deney grubunun son test doğru okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	12	12,63	151,50	46,500	0,371
Erkek	10	10,15	101,50		

$p < 0,05$

On iki kız ve on erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik deney grubunda, kızlarla erkeklerin son test prozodik okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların son test prozodik okuma ölçümleri ile erkeklerin son test prozodik okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 46,50$, $p > 0,05$). Deney grubunun son test prozodik okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.1.6. “Kontrol grubu öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik okuma becerileri ön test ve son test sonuçları göre cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hızlı Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	8	15,13	121	27	0,048
Erkek	14	9,43	132		

$p < 0,05$

Sekiz kız ve on dört erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik kontrol grubunda, kızlarla erkeklerin ön test hızlı okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların ön test hızlı okuma ölçümleri ile erkeklerin ön test hızlı okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U = 27, p < 0,05$). Kontrol grubunun ön test hızlı okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	8	12,38	99	49	0,633
Erkek	14	11,00	154		

$p < 0,05$

Sekiz kız ve on dört erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik kontrol grubunda, kızlarla erkeklerin ön test doğru okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların ön test prozodik okuma ölçümleri ile erkeklerin ön test doğru okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 49, p > 0,05$). Kontrol grubunun ön test doğru okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Ön Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	8	13,56	108,50	39,50	0,256
Erkek	14	10,32	144,50		

$p < 0,05$ anlamlılık düzeyi için

Sekiz kız ve on dört erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik kontrol grubunda, kızlarla erkeklerin ön test prozodik okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların ön test prozodik okuma ölçümleri ile erkeklerin ön test prozodik okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır ($U = 39,50, p >$

0,05). Kontrol grubunun ön test prozodik okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hızlı Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	8	16,31	130,50	17,50	0,008
Erkek	14	8,75	122,50		

$p < 0.05$

Sekiz kız ve on dört erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik kontrol grubunda, kızlarla erkeklerin son test hızlı okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların son test hızlı okuma ölçümleri ile erkeklerin son test hızlı okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U = 17,50$, $p < 0,05$). Kontrol grubunun son test hızlı okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	8	12,44	99,50	48,50	0,608
Erkek	14	10,96	153,50		

$p < 0.05$

Sekiz kız ve on dört erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik kontrol grubunda, kızlarla erkeklerin son test doğru okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların son test prozodik okuma ölçümleri ile erkeklerin son testdoğru okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 48,50$,

$p > 0,05$). Kontrol grubunun son test doğru okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 25. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Son Test Ölçümlerine Göre Mann-Whitney U-Testi ile Cinsiyetin Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	8	15,00	120	28	0,054
Erkek	14	9,50	133		

$p < 0,05$

Sekiz kız ve on dört erkek öğrenciden oluşan 22 kişilik kontrol grubunda, kızlarla erkeklerin son test prozodik okuma ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların son test prozodik okuma ölçümleri ile erkeklerin son test prozodik okuma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 28$, $p > 0,05$). Kontrol grubunun son test prozodik okuma ölçümleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine, tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmış ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde gelişme olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön testten elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında grupların hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma puanlarına ait ölçümlerin benzerlik gösterdiği, gruplar arasında bu değerler açısından fark olmadığı görülmüştür. Güneş (2016)'da dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma hızlarının dakikada 120 kelime olması gerektiği belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön değerlendirme sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayılarının bu sayının altında kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ön test verileri ile literatürdeki diğer araştırmaların ön test verilerinin örtüştüğü görülmektedir. Baştuğ (2012)'nin “İlköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemesi” adlı araştırmasında öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin beklenen başarı düzeyinin altında olduğu belirlenmiştir. Gürbüz (2015) “Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisini” araştırdığı araştırmasında öğrencilerin metinleri okumaları gereken süreden daha uzun sürede okuduklarını, öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinin endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012)'in yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısının az olduğu, metinleri okumak için daha uzun zaman harcadıkları ve okuma sırasında hata sayılarının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun akıcı okuma becerilerine ait ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında; hızlı

okuma, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun okuma hızında (23,73), doğru okuma becerisinde (5,22), prozodik okuma becerisinde (0,72), oranlarında artış olmuştur. Yapılan bir araştırmada bu üç becerinin anlama için giriş kapısı anlamına geldiği, okuyucuların okuduklarını anlamaları için kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıyabilmeleri ve anlamlı bir şekilde gruplayarak uygun bir ifade ile okumaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; akt. Akyol ve diğ., 2014). Anlama akıcı okuma becerisine bağlı olduğundan öğrenci bu becerilerde zorlandığında anlama için gerekli beceriler de engellenmiş olur (Sidekli, 2010; Baştuğ, 2012). Literatürde de akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için özel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde gelişmeler sağladığı ayrıca sesli okuma becerisinin geliştirilmesi için Gökkaya (2012) tarafından yapılan çalışmada da tekerleme eğitimin sesli okuma becerisini geliştirmede büyük önem arz ettiği belirtilmiştir. Gürbüz (2015) tarafından yapılan çalışmada Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra öğrencilerin hepsinin metinleri daha hızlı sürede okuduğu, bir dakikada okudukları kelime sayılarının arttığı ve sesli okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2008) kelime tekrar tekniğinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelediği çalışmasında, kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duran ve Sezgin (2012)'in "Yankılayıcı Akıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisini", araştırdıkları çalışmalarında yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu sonucuna varılmıştır.

Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan özel yöntemlerin akıcı okuma becerilerinde gelişmeler sağladığı bilinmekle beraber yaptığımız araştırmada da tekerleme içerikli etkinliklerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır bu nedenle araştırma sonuçlarımızın alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile benzeştiği görülmektedir.

Herhangi bir ek çalışma yapmayarak belirlenen Türkçe ders planları doğrultusunda Türkçe derslerine devam eden kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında, akıcı okuma becerilerinin hiçbirinde pozitif bir farklılık olmadığı, az miktarda da olsa doğru okuma (Ön test= 92,20, Son test=

91,64), hızlı okuma (Öntest= 72,54, Sontest= 71,68) ve prozodik okuma (Öntest= 2,27, Sontest= 2,20) değerlerine ait ölçümlerde azalma olduğu görülmüştür. Bu sonuç uygulama boyunca kendi ders planları doğrultusunda Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin farklı herhangi bir yöntem uygulanmadığı sürece akıcı okuma becerilerini geliştirmekte zorluk çekileceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar akıcı okuma becerilerin gelişimi için özel yöntemler kullanılması gerektiği, özel yöntemlerle desteklenmeyen öğrencilerin bu konuda yetersiz kalabileceklerini göstermektedir. Kontrol grubun ön test- son test ölçüm sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Kontrol grubunda belirlene ders planları doğrultusunda işlenen Türkçe dersi öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde pozitif bir farklılık oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrasında elde ettikleri puanlar birbiri ile karşılaştırıldığında ise okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerine ait puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney gruba öğrencilerinin okuma hızlarında görülen artışta, bu grup ile yapılan ders içi çalışmaların yanı sıra tekerleme içerikli etkinlikler ile yapılan uygulamaların etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubu ile yapılan çalışmalar sonrasında öğrencilerin Güneş (2016)'da belirtilen akıcı okuyan bir dördüncü sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken kelime sayısına (120) yaklaştığı belirlenmiştir. Tekleme içerikli etkinliklerin öğrencilerin doğru okuma (kelime tanıma) becerilerinin otomatik hale getirilmesinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmalara göre ses, hece, kelime tekrarı olan metinlerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Tekerlemelerin de bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir araç olduğu düşünülmektedir.

Tekleme içerikli etkinlikler uygulandıktan sonra deney grubunun doğru okuma becerisinde 5,22 oranında, hızlı okuma becerisinde 23,73 oranında artış olurken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır. Etkinliklerin uygulama aşamasında etkinliklerde yer alan tekerlemelerin öğrenciler tarafından doğru ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunduktan sonra hızlı okuma çalışmalarına geçilmiştir. Okuma çalışmaları yapılırken öğrencilerin araştırmacı tarafından yapılan örnek okumaları dikkate almaları sağlanmıştır. Etkinliklerdeki tekerlemeler öğrencilere doğru, hızlı ve prozodik okuma kurallarını dikkate alarak okuyana

kadar tekrar tekrar okutulmuş, gereken zamanlarda örnek okumalar araştırmacı tarafından tekrarlanmış, öğrencilere bireysel, grup ve sınıf olarak okuma çalışmalarını yapmalarına imkân verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tekerlemeleri tekerleme defterlerine yazma, evde okuma ve ezbere söyleme çalışmalarını yapmaları sağlanmış, bir sonraki derste önceki tekerlemeleri tekrar okuma çalışmalarını yaptırılmıştır. Yapılan bu çalışmalar öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerinde gelişim sağlayarak doğru ve hızlı okuma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur. Daha önce yapılan araştırmalarda da bu tür içinde tekrar tekrar okuma bulunduran çalışmaların doğru okuma ve hızlı okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Akyol, 2014; Keskin, 2012; Çaycı ve Demir, 2006).

Doğru okuma ile öğrenciler, kelimeleri doğru telaffuz ederek seslendirmektedir. Doğru okuma becerisinin gelişmesi öğrencilerin okuma hatalarını azaltarak daha hızlı okumalarını sağlamaktadır. Çetinkaya (2011)'de belirtildiği gibi doğru okuma hızlı okumanın ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Deney grubu ile yapılan uygulamalar sonrasında doğru okuma ölçümlerine paralel olarak okuma hızı ölçümlerinin de artış gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki okuma hatalarının azaldığını buna bağlı olarak deney grubunun hem doğru okuma hem de hızlı okuma puanlarını artırdığı sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır. Bu sonuç yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir (Akyol, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun prozodik okuma puanı ile kontrol grubun prozodik okuma puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test prozodik okuma puanının 2,13 iken son test prozodik okuma puanı 2,85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç tekerleme içerikli etkinlikler uygulanan deney grubunun ön test-son test prozodik okuma puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır. Kontrol grubunun ön test prozodik okuma puanı 2,27 iken son test prozodik okuma puanı 2,20 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ise kontrol grubunun ön test ve son test prozodik okuma puanı arasında düşüş olduğunu göstermektedir. Bu karşılaştırmalar tekerleme içerikli etkinlikler uygulanan deney grubunun prozodik okuma puanı artış olduğunu gösterirken, normal öğretime devam eden kontrol grubunun prozodik okuma puanlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve gelişmiş bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği farklı araştırmalarda belirtilmiştir (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Akyol, 2014). Prozodik özellikler dikkat edilerek uygun hızda ve doğrulukta yapılan okuma, okuyucunun anlama oranını artırmaktadır (Rasinski,2004, akt. Akyol, 2014). Başaran (2012)'de de akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma süreci önce okuma becerisinin kazanılması sonra geliştirilmesi sonra anlama sürecine girilmesi gibi birbirinden güç alarak ve birbirine bağlı olarak ilerleyen bir süreç olarak görülmektedir. Daha fazla zihinsel çaba gerektiren anlama becerisine ulaşabilmek için alt düzeyde olan diğer becerilerin kazanılması gerekmektedir (Akyol, 2014). Araştırmamız bu noktada anlamaya giden yolda öğrencilerin kazanması gereken akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için tekerlemelerin kullanılabilceği sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma ön test puanlarına göre erkek ve kız öğrencilerin tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmadan önce aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, cinsiyetin öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma becerileri üzerinde deney öncesinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma puanlarına göre hızlı okuma puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı, kontrol grubundaki kız öğrencilerin (N=8), erkek öğrencilerden (N=14) daha hızlı okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma ve prozodik okuma ön test puanlarına göre erkek ve kız öğrencilerin aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerin son test ölçümlerine bakıldığında ise hızlı okuma puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı; doğru okuma ve prozodik okuma puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, deney sonrasında da cinsiyetin doğru okuma ve prozodik okuma becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hızlı okumada daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca tekerleme içerikli etkinliklerin kız öğrencilerin hızlı okuma becerilerini geliştirmede, erkek öğrencilerin hızlı okuma becerilerini geliştirmeye göre daha etkili olduğu sonucuna

ulaşmamızı sağlamaktadır. Kontrol grubunun son test sonuçlarına bakıldığında ise n test sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği, kız öğrencilerin hızlı okuma puanlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu; doğru okuma ve prozodik okuma puanlarının ise cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Baştuğ (2012)'de öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve metin türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Çalışmanın bu sonucu mevcut araştırmanın doğru okuma ve prozodik okuma bulgusuyla tutarlılık göstermiştir.

Paris (2017)'de ilkokul ğrencilerinin akıcı okuma becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada deney grubu ğrencilerinin tekerleme içerikli etkinlikler sonucunda akıcı okuma becerilerinde gelişmeler sağlanmış ve kontrol grubundaki öğrencilerden daha akıcı okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tekerlemelerin temelinde doğru telaffuz becerisi kazandırma, hızlı, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma gibi özellikler bulunmaktadır. Tekerlemelerin yapısındaki ses, hece ve kelime tekrarları öğrencilerin eğlenirken dil alıştırmaları yapmalarına fırsat vermektedir. Eğlenceli yapıları itibariyle öğrencilere hitap eden tekerlemeler deney grubunun akıcı okuma becerilerinin gelişmesine anlamlı derecede katkıda bulunmuştur. Tekerlemeler ğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖNERİLER

- Tekerleme içerikli etkinlikler öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmekte etkili olmuştur. Bu nedenle öğretmenler Türkçe derslerinde bu etkinlikleri sınıf seviyesine göre uyarlayıp uygulayabilirler.
- Öğretmenler, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için Türkçe derslerinin uygun saatinde tekerleme okuma ve söyleme etkinlikleri yapabilirler.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılacak etkinlikler hakkında aileler bilgilendirilebilir ve tekerleme okuma ve söyleme çalışmalarının veli tarafından desteklenmesi sağlanabilir.
- Okul bünyelerinde okuma seviyesi düşük öğrenciler belirlenebilir, bu öğrencilerin hepsine okul içerisinde, uygun zamanlarda akıcı okuma becerilerini geliştirecek uygun etkinlikler uygulanabilir.
- Araştırmacılar farklı sınıf seviyesindeki öğrencilere tekerleme içerikli etkinlikleri uygulayıp, sonuçları paylaşabilirler.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. S. (2004). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Akkaya, N. (1989). Tekerlemelerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 75-78.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (16. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Strateilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. Çetinkaya, Ç., Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Albayrak, N. (1982). "Tekerleme" Maddesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi. C.VII. s. 296-298. İstanbul.
- Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi (2004). (C.12). İstanbul.
- Arhan, S. (2017). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Arzu, F. Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101- 124.

- Ayparlar, F. (2005). Müzik Eğitiminde Nitelikli Bir Araç: Çocuk Tekerlemeleri. <http://www.mavi-nota.com/index.php?link=yazi&no=39>. (Erişim Tarihi: 19.04.2017).
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, B. (2015). *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*. 5/(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Baştuğ, M. ve Keskin H. K. (2012a). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(13), 227-244.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Batur, S. (1998). *Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Göre Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Boratav, P. N. (2009). *Zaman Zaman İçinde* (2. Baskı). İstanbul: Adam Yayınları.
- Boratav, P. N. (2000). *Tekerleme Türk Halk Masalının Tipolojik ve Stilistik İncelemesine Katkı*. İstanbul: Tarik Vakfı Yayınları.
- Boratav, P. N. (2014). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı* (2. Baskı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyük Larousse (1986). (C.22). İstanbul.
- Calp, M. (2012). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cihangir, Y. (2009). *Kuzey Kıbrıs Cumhuriyeti'ndeki Okul Öncesi Çocukların "Ninni, Tekerleme ve Masal"lar Aracılığı ile Türkçe Dil Becerilerini Kazanmaları Üzerine Bir Değerlendirme*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*(2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çaycı, B. Ve Demir, K. M. (2006). Okuma Ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014).Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerinde Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Educatio*, 3(2), 24-43.
- Çer, E. (2016). *Türkçe Öğretiminde Etkinlikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*.(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu Şahbaz, E. (2014). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 4*. Ankara: Cem Veb Ofset.
- Dilci, T. ve Gür, T. (2012). Tekerlemelerin Eğitim Öğretim Sürecinde Kullanımın Yönelik İlköğretim Öğrencilerinin Görüşleri Sivas İli Örneği.*International PeriodicalforTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 7(4), 1503-1518.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı akıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2),145-164.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012a). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,32(3), 633-655.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Duymaz, A. (2002). *İrfanı Arzulayan Sözler Tekerlemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 303-328.
- Elçin, Ş. (2001). *Halk Edebiyatına Giriş* (7. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, N. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebi Ürünlerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*,27.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göksen, E. N. (1956). Tekerlemeler. *Türk Dili Dergisi*, 4, 67-371.
- Göktaş, G. (2006). *Oyun Tekerlemelerinin Araştırılması ve İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Görsel Genel Kültür Ansiklopedisi (1981). (C.6). İstanbul.
- Güleç, İ. (2015). *Anonim Halk Edebiyatı*. İstanbul: Kitabevi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2014). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın ilköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi).Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11).
- Karasu, M. (2011). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği. *Erişim:*<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf>
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*(2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, D. (2004). *Anonim Halk Şiiri* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 11(3), 1435-1456.
- Kaya, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Türkçede Yanlış Ünlü Sesletimleri. *İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 89-97.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Paper presented at the 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012b). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk Edebiyatı* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A. & Akyol, H. (Eds.) (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Potur, Ö. (2015). Temel Dil Becerilerinin Kazandırılması Açısından Tekerlemeler. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15, 40-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okur, A. (Ed.) (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Onay, A. T. (2012). *Türk Halk Şiirlerinin Şekil ve Türler*. (Haz. Cemal Kurnaz). Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Orhun D., B. (2009). *İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Önal, M. N. (2002). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Oyun Tekerlemelerinin Yeri ve Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 133-149.

- Özkaya, P. G. (2012). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerine Tekerleme Eğitiminin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Paris, H. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlıklarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Saydan, F. N. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Tekerlemelerden Yararlanma ve Önem Verme Becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2017). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). İzmir: Tudem Eğitim Hizmetleri.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenbay, N. (2009). *Söz ve Diksiyon Sanatı* (25. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şentürk, H. (2008). *Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şimşek, T. (Ed.) (2016). *Çocuk Edebiyatı* (4. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tekin, A. (1999). *Edebiyatımızda İsimler ve Terimler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programı* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., Gürel, Z. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Toker, S. (2011). Türkçenin Anadili Olarak Öğretiminde Ninni ve Tekerlemelerin Yeri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-29.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2006). Türk Topuluklarında Söylenen Tekerlemelerin Çocuk Gelişimindeki Yeri ve Önemi. *II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*.
- Türk Ansiklopedisi(1982). (C.31). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Türk Dil Kurumu (2009). *Derleme Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. C.10.
- Türk Dil Kurumu (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1977). (C.8, s.296). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Erdem, İ. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Akıcı Okumanın Öğretimi ve Değerlendirilmesine Yönelik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40),46-58.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Erdem, İ. S. (2012). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 759-774.
- Ungan, S. (2009). Dil Gelişim Aracı Olarak Tekerlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 217-225.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 70-83.
- Yalçın, A.ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Akçay Yayınları.
- Yardımcı, M. (2004). *Başlangıçtan Günümüze Türk Halk Şiiri*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldırım K., Turan S. ve Bebek N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyokültürel Kontekste Etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yıldırım K., Çetinkaya Ç. ve Ateş S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıllar, Ö. (2017). *Halk Bilimi ve Eğitim*(5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıllar, Ö. ve Turan L. (Ed.) (2015). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*(5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3.sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. (Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER**EK-1. YANLIŞ ANALİZ ENVANTERİ (AKYOL, 2012)**

YANLIŞ TÜRLERİ	YAPILAN SESLİ OKUMA HATA SAYILARI
Atlayıp Geçmeler	
Eklemler	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	
Tekrarlar	
Yanlış Okuma	
Ters Çevirmeler	
Toplam	

Not: Her öğrencinin okuması kayıtlardan dinlenerek, okuma sırasında yaptıkları hatalar bu envanter ile değerlendirilmiştir.

EK-2. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ

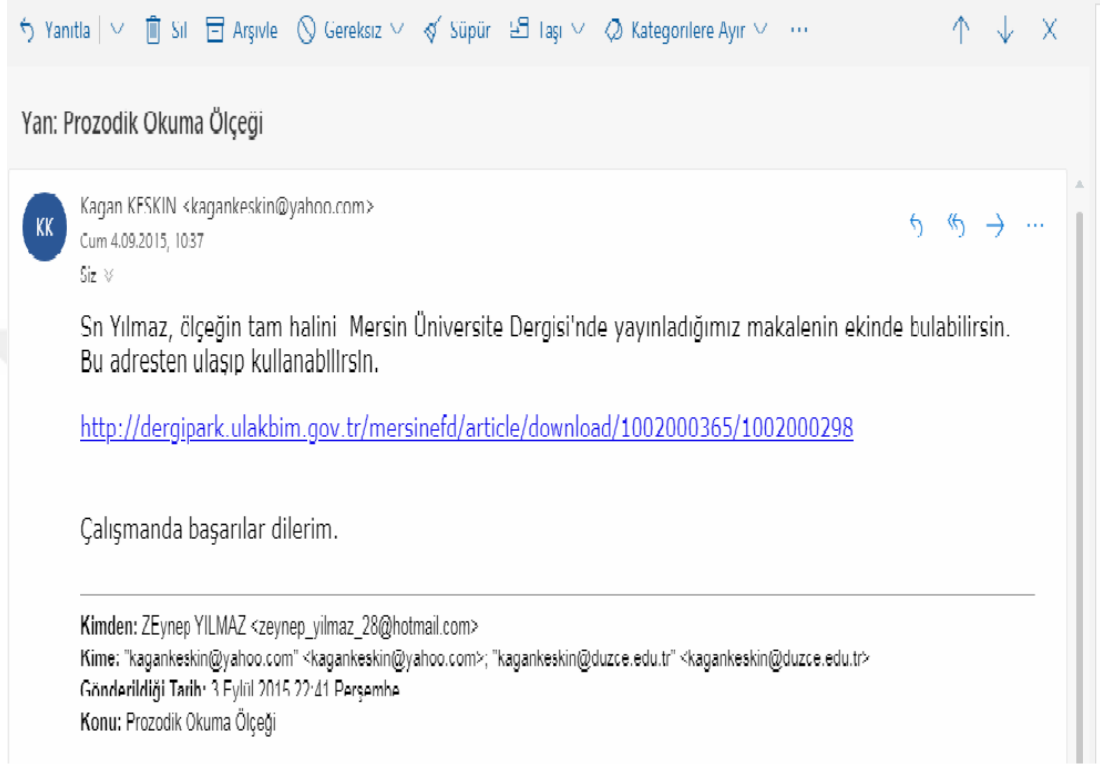
KESKİN, BAŞTUĞ & AKYOL

Ek-A

Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgilde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır.(Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, ikincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı guruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK-3. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ İZİN



EK-4. ARAŞTIRMA İZİN

Re: ZEYNEP YILMAZ ALKAN TEZ BELGELER

TA

TRABZON ARGE <argetrabzon@gmail.com>

Pzt 18.01.2016, 13:13

Siz ✓

Hocam olurunuz çıkmıştır AR-GE Birimine uğrayıp almanız rica olunur.. bilginize

2016-01-14 15:10 GMT+02:00 ZEYnep YILMAZ <zeynep_yilmaz_28@hotmail.com>:

|

--

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Strateji Geliştirme Şubesi

Ar-Ge Birimi

0 460 230 20 94

Dahili 1411



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/551330
Konu: Uygulama İzni
(Zeynep YILMAZ ALKAN)

18/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisi olan Zeynep YILMAZ ALKAN'ın "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmelerinde Tekerlemelerin Etkisi" konulu tez çalışması kapsamındaki etkinliklerin, ekte veli izinleri belirtilen Trabzon İli Vakfıkebir İlçesi Büyükliman İlkokulu'nda öğrenim gören 4/C sınıfı öğrencilerine 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. Dönemi sürecinde okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../.../2016

Mustafa GÜRDAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 2302094-1404
e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Mesut KAŞ (Şb.Mdr.)
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8b57-8409-3032-8770-3c6c kodu ile teyit edilebilir.

EK-5. DERS PLANLARI

GÜNLÜK DERS PLANI 1-2	TARİH: 08-12 Şubat 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40' + 40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen “ Bir eşim fındık, bir eşim fıstık, yattım yatarım, tuttum tutarım, dalda kargalar, dalı yargılar, yerin alçacık,(sınıftan bir öğrencinin adını söyler) gel sen çık.” Tekerlemesini okuyarak sınıfa girer. Tekerlemede adı geçen öğrenciye okuduğunun ne olduğu sorar. Öğrencilerden tekerleme cevabından sonra(tekerleme cevabını verebilmeleri için gerekirse öğretmen ipucu verir) öğrencilerden varsa bildikleri tekerlemeler okumalarını ister, isteyene de rehberli okuma yaptırarak okuduğu tekerlemeyi tekrar ettirir. 2. Öğretmen bundan sonra okumamızı daha akıcı hale getirebilmek amacıyla bazı derslerimizde tekerlemeler ilgili etkinlikler yapılacağını öğrencilere açıklayarak yapılacak olan derslerin amacını onlara hissettirir. 3. Öğrencilerden gönüllü olan birine alfabemizdeki sesler saydırılır. “B” sesiyle ilgili önceki bilgileri sorulur ve “ B” sesinin nasıl öğrenildiği hatırlatılır. İlk öğrenecekleri tekerlemenin “B” sesiyle ilgili olduğu söylenir ve etkinliğe başlanır. 4. Öğretmen tahtaya “ Babasının benekli bıldırcını bitişik bostanda böceklerden bunalarak büzüldü.” tekerlemesini tahtaya yazar ve öğrencilere sesli olarak okur. Öğretmen gönüllü olan öğrenciden başlayarak sınıftaki öğrencilere tekerlemeyi sesli olarak okutur, yapılan yanlışlar düzeltilir. 5. Öğretmen tekerlemeyi anlam gruplarına göre 3’e böler. Ve öğrencilere sırayla 1. ,2. Ve 3. grubu doğru okumalarını en son tekerlemenin hepsini akıcı okumalarını söyler. Öğrencilere çalışmalarını için zaman verir. Burada öğrenciler çalışmaya başlamadan önce kendisi nasıl çalışmalarını gerektiğini öğrencilere gösterir. Öğrenciler çalışırken öğretmen aralarda dolaşarak gerekli rehberliği yapar. Sürenin sonunda öğrenciler öğretmen rehberliğinde tekerlemeyi sesli olarak okur. 	
Öğretmen öğrencilere birer tane defter dağıtır ve öğrendikleri tekerlemeleri defterlerine yazmalarını ister. Ayrıca bu defteri tekerleme etkinliklerinin yapılacağı günlerde mutlaka yanlarında getirmelerini söyler.	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1.Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 3		TARİH: 15-19 Şubat 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40' + 40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen “ Bugün yeni tekerlemelerimiz var. Yeni tekerlemeleri merak ediyor musunuz? Acaba bu tekerlemeler hangi seslerle ilgili? Tekerlemelerle çalışmak sizi heyecanlandırıyor mu? ” gibi sorular sorarak öğrencilerin dikkatini derse çeker. 2. Yeni etkinliğe başlamadan önce geçen ders öğrenilen tekerleme sorulur ve öğretmenin belirlediği öğrencilere sesli olarak okutulur. Gönüllü okumak isteyen öğrenci varsa tekerleme onlara da okutulur böylece geçen ders tekrar edilmiş olur. 3. Yeni etkinliğe geçilir ve öğrencilere bugün grup çalışması yapılacağı, “K” sesiyle ilgili tekerlemelerin okunacağı söylenir ve öğrenciler 4 gruba ayrılır. Her grup kendine bir temsilci seçer. 4. Gruplar tarafından seçilen temsilci öğretmenin belirlediği tekerlemelerden bir tanesini grubu için seçer. Grupların tekerlemesi belirlendikten sonra öğretmen örnek okuma yapar. Gruplardaki öğrenciler sıraya kendi tekerlemelerini 3 kere sessiz sonra kendi aralarında sesli olarak en son sınıfa okur. 5. Öğretmen önceden tekerlemeleri bölerek hazırladığı kartları karışık şekilde tahtaya yapıştırır. Öğretmen karışık şekilde tahtaya yapıştırdığı tekerlemelerinin parçalarını birleştirip kendi tekerlemeleri oluşturacaklarını gruplara anlatır. Ve aynı anda gruplar tahtaya çıkıp kendi tekerlemesine ait kartları bulmaya çalışır ve sıraya koyar. Bu işlemi en hızlı sürede yapan grup etkinliğin birinci olur. 6. Öğretmen bütün tekerlemeleri tahtaya yazar ve öğrencilere tekerleme defterlerine yazmalarını söyler. 7. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “Keşkeğin keşkek keşkesi keşkeklenmiş mi, keşkeklenmemiş mi? ” “ Şu karşıdaki kara kuyu kavak, karardın mı, ey kara kuru kavak sarardın mı ey kara kuru kavak” “ Ocak kıvılcımlandırıcılardan mısın, kapı gıcırdatıcılardan mısın? Ne ocak kıvılcımlandırıcılardanım, ne kapı gıcırdatıcılardanım.” “Şu karşıda bir kuru dal, dala konmuş kırk kartal, kartal kalkar, dal sarkar, dal sarkar, kartal kalkar. 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 4	TARİH: 22-26 Şubat 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen elinde bir torbayla sınıfa girer. Öğrencilere torbanın içinde ne olabileceğini sorarak öğrencilerin dikkatini derse çeker. Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra torbanın içinde yeni tekerlemelerin olduğunu söyler. Öğretmen öğrencilere yeni tekerlemeleri merak edip etmediklerini sorarak öğrencileri derse motive eder. 2. Öğretmen öğrencilerin her birine torbadan birer tekerleme çektirir. Öğrenciler çektikleri tekerlemeleri bir kez serbest okur. Daha öğretmen öğrencilere kâğıtta yazılı olan tekerlemeleri sesli okuyarak örnek okuma yapar. 3. Öğretmen örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilere tekerlemelere çalışmalarını için zaman verir. 4. Tekerlemesini arkadaşlarına doğru şekilde okuyacağına inanan öğrenci söz hakkı alır ve tekerlemesini sesli okur. Eğer tekerlemesini eksiksiz okuyabilirse arkadaşlarına da sesli şekilde kendi tekerlemesini tekrar ettirir. 5. Öğretmen dersin son on dakikasında bütün tekerlemeleri tahtaya yazar ve öğrencilere de defterlerine yazmalarını söyler. Öğrenciler tekerlemeleri defterlerine yazdıktan sonra öğretmene bütün tekerlemeleri öğrencilere sesli okutur. 6. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “ Uzun sokak çamur olmuş, baklavalara hamur olmuş, baklavanın içi şeker, davulcunun karnı şişer, benim karnım toktur ama arkadaşım börek ister.” “ Kara koyun kaç koyun, sürülere baş koyun, koçlar seni bulanda, kara gider kış koyun.” “ Saya saya sallı beye, dört ayağı allı beye, sayacı geldi duydunuz mu? Selamını aldınız mı? Meleşin kuzularım, me...me...me...” “ Saya saya sallı deve, dört ayağı nallı deve, saya geldi gördünüz mü? , Sela verdi aldınız mı? Darı buğday, darı buğday” “ Anam karabaş koyun, karlı dağlar aş koyun, ay karanlık gecede, çobana yoldaş koyun” “ Yağ yağ yağmur, tarlada çamur, teknede hamur, ver Allah'ım ver, bir sulu yağmur.” 	
Not: Tekerlemelerin her biri 4'er tane yazılır. Böylece her öğrenciye bir tekerleme düşer.	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 1. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 5	TARİH: 22-26 Şubat 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer ve tahtaya büyük büyük bir “Ç” sesi yazar. Öğrencilere “Ç” sesiyle başlayan kelimeler sorarak “Ç” sesine öğrencilerin dikkatini çeker. Daha sonra sizce bugün hangi sesle ilgili tekerlemeleri okuyacağız diyerek öğrencileri derse motive eder. 2. Öğretmen sınıfa getirdiği tekerlemeleri tahtaya yazar ve öğrencilere okur. Öğrenciler öğretmenin örnek okumasından sonra tahtada yazılı olan tekerlemeleri tekerleme defterlerine yazarak sessiz okurlar. 3. Öğretmen deftere yazılan ve sessiz okunan tekerlemeleri öğrencilere sesli okutur ve öğrencilerin eksik kaldıkları yerleri çalışmalarında onlara yardım eder. 4. Öğrenciler tek tek tahtaya kalkarak tekerlemeleri öğretmen rehberliğinde sesli okur. 5. Bütün öğrenciler tekerlemeleri sesli okuduktan sonra öğretmen bu etkinliği neden yaptıklarını, tekerlemeleri bu şekilde okumanın onlara neler kazandıracığını sorarak dersin amacını öğrencilere hatırlatır. En son tekerlemeleri hep birlikte okuyarak ders bitirilir. 6. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “ Çardaklı çeşmede çırak çiçekleri çobanın çöreğini ve çuvalları çürüttü.” “ Çarık, çorap, dolak. Ben sana çarık, çorap, dolak mı dedim?” “Çatalca’da Topal Çoban Yapar satar çatal sapan, Nasıl yapar çatal sapan Çatalca’da Topal Çoban.” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 6	TARİH: 29 Şubat 4 Mart 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> Öğretmen daha önceki derslerde okunan tekerlemelerden birini akıcı bir şekilde söyleyerek sınıfa girer ve öğrencilerin dikkatini derse çeker. Öğrencilere daha önce okunan tekerlemelerden benim söylediğim gibi söylemek isteyen var mı diyerek öğrencilere geçen derslerin tekrarını yaptırır. Öğrencilere bugün hangi sesle ilgili tekerleme okuyacaklarını sorarak tahminde bulunmaları ister ve onları derse motive eder. Öğrencilerin tahminleri dinlendikten sonra bugünkü dersin "P" sesiyle ilgili olduğu söylenir ve getirilen tekerlemeler sesli ve akıcı olarak öğrencilere okunur. Öğretmen tekerlemelerin yazılı olduğu kâğıtları öğrenciler dağıtır ve öğrencilerin tekerlemeleri sessiz bir kez okumalarını söyler. Sessiz okuma yapıldıktan sonra öğretmen rehberliğinde tekerlemeler birkaç kez sesli okunur. Okumalar sonunda öğretmen öğrencilere zaman verir ve tekerlemelere bireysel olarak çalışmalarını ister. Öğrencilerin bireysel çalışmaları bittikten sonra öğrenciler teker teker tekerlemeleri sınıfa sesli okur. Öğretmen kâğıtlardaki tekerlemeleri tekerleme defterlerine yazmalarını söyler de dersi bitirir. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: " Palavracı peltek pısırik pişkin poturlu pörsük pulcu püskürdü." " Pireli peyniri perhizli pireler tepelerse pireli peynirler de pır pır pervaz ederler." 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 7	TARİH: 29 Şubat- 4 Mart 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen “ Tek tek tekerleme, üstü kaymak-şekerleme, dereye düşme çok soğuk, söyle bana çarçabuk” diyerek sınıfa girer ve öğrencilere “Var mı öğrendiği tekerlemelerden birini çarçabuk söyleyecek olan?” diye sorarak öğrencilerin dikkatini derse çeker ve önceki tekerlemeleri tekrar ettirir. 2. Öğretmen öğrencilere “ Tekerleme öğrenmek güzel mi?, Tekerlemeler etkinlik yapmak sizi eğlendiriyor mu?, Tekerlemeleri akıcı okumak sizlere ne kazandırıyor?, Yeni tekerlemeler öğrenmek istiyor musunuz?” gibi sorular sorarak öğrencilere hem etkinliklerin amacını hatırlatır hem de onları derse motive eder. 3. Öğretmen bugün okunacak tekerlemenin “G” sesiyle ilgili olduğunu tekerlemeleri 2 kişi, 4 kişi, 6kişi şeklinde giderek artan gruplar şeklinde okuyacaklarını söyler ve tekerlemeleri tahtaya yazar. Tahtaya yazdığı tekerlemeleri örnek olarak bir kere okur. 4. Öğrencileri önce 2’li gruplara, sonra 4’erli gruplara, en son 6’şarlı gruplara ayırır ve tekerlemelere 8’er dk çalışmalarını söyler. Çalışmalar bittikten sonra her öğrenci tekerlemeleri arkadaşlarına sesli okur. 5. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “ Galip Geyve’de gır gır giden gocuklu göçmen gururluya güldü.” “ Geçimsiz gelin, Geyve’den gelirken gelinliğindeki gerdanlığımı getirdi.” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1.Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 8		TARİH: 7-11 Mart 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi renkte şapkalarla girerek öğrencilerin dikkatini çeker. 2. Öğretmen “ Bu şapkalarla ne yapacağız? , Şapkaların renkleri size ne hissettirir? , Renkler bizlere ne ifade eder? , Renkler olmasaydı ne olurdu?” gibi sorularak sorarak öğrencileri derse motive eder. 3. Öğretmen renklerle birlikte şapkalara yüklenen anlamı öğrencilere anlatır. Beyaz şapkayı takan öğrencinin tekerlemeyi sakın, kırmızı şapkayı takan öğrencinin korkmuş, siyah şapkayı takan öğrencinin kötümser, sarı şapkayı takan öğrencinin iyimser, yeşil şapkayı takan öğrencinin heyecanlı bir şekilde tekerlemeyi sesli okuyacağını söyler. Bu etkinlikte kullanılacak tekerlemeleri tahtaya yazar ve tekerlemelerin hangi sesle ilgili olabileceğini sorar. Daha sonra öğrencilere 8 dk zaman verir ve tekerlemeye bireysel olarak çalışmalarını söyler. 4. Öğrencilerin bireysel çalışmaları bittikten sonra öğretmen şapka sayısı kadar öğrenciyi tahtaya çıkarır ve her şapkayı bir öğrencinin takmasını sağlar. Öğrenciler taktıkları şapkanın renginin duygusuna göre tekerlemesini sesli okur. Öğrenciler bu etkinlikte hem duyguları yaşamış hem de okumalarını geliştirmiş olurlar. 5. Bütün öğrencilerin okuması bittikten sonra tekerlemeler deftere yazdırılır. 6. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “ Davulcu dede dışarıklı dikişiyi dolandırırken dönemecin duvarından düştü.” 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1.Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 9		TARİH: 14-18 Mart 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40' + 40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen elinde kartlarla sınıfa girer. Öğrencilere, “Acaba elimdeki kartlarda ne var? , Bu kartları ne amaçla kullanacağız?” gibi sorular sorarak öğrencilerin dikkatini derse çeker. 2. Öğretmen “ Alfabemizin ilk harfi neydi? , “A” harfi/sesi ile ilgili tekerlemeleri öğrenmek ister misiniz?” gibi sorular sorarak öğrencileri “A” sesiyle ilgili tekerlemeleri öğrenmeye motive eder. 3. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır, her gruba birer kart çektirir. Gruptaki öğrenciler kartlarındaki tekerlemeyi önce tekerleme defterlerine yazarlar. Öğretmen bir kere bütün tekerlemeleri sesli olarak okur. Daha sonra her öğrenci grubunun tekerlemesini bireysel olarak 8 dk çalışır. Grup okumaları bittikten sonra öğrenciler kendi gruplarına birer sözcü seçerler, seçilen grup sözcüleri tekerlemeyi sınıfa okur. Hangi grubun sözcüsü tekerlemeyi en güzel okursa o grup etkinliğin birincisi olur. 4. Öğretmen bütün kartlardaki tekerlemeleri tahtaya yazar bütün öğrencilerin bütün tekerlemeleri tekerleme defterlerine yazmalarını ister. Her öğrenci kendi grubunun dışındaki tekerlemeyi ev de çalışmalıdır. 5. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “ Abalı acar aç adalı afacan ağırlı aşçının ailesiyle ajansta akıllı alışkan amelenin anasına apansız armutçu asalak aşırı atak avare Ayaşlıyla azizlik etti.” “Abana’dan Adana’ya abarta abarta apar topar ahlâla ağdalı avuntucu ahmak Ahmet’in avadanlıklarını apanlardan acar Abdullah ile aptal Abdi akşam bize geldiler.” “ Lale latif laleli lambasını lacivert lake lavabodan nazik, nadide şefkate verdi.” “ Âdem madene gitmiş, âdem madende badem yemiş, mademki âdem madende badem yemiş, niye bize getirmemiş.” “Âdeme âdem gerekir âdem anlar âdemi, Âdem âdem olmayınca nitsin âdem âdemi.” 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 10		TARİH: 21-25 Mart 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen elinde tekerlemelerin yazılı olduğu kâğıtlarla sınıfa girer. “ Sizce elimdeki kâğıtlarda ne yazıyor? , “ Yeni tekerlemeler öğrenmeye hazır mısınız?” gibi sorular sorarak öğrencilerin dikkatini derse çeker. 2. Öğretmen kâğıtlarda yazılı olan tekerlemeleri öğrencilere okur ve tekerlemelerin hangi sesle ilgili olabileceğini sorar. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak tekerlemelerin “C” sesiyle ilgili olduğunu söyler ve tekerlemeleri örnek olarak öğrencilere okur. 3. Öğretmen tekerlemelerin yazılı olduğu çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtır. Öğrenciler bireysel olarak tekerlemelerini 10 defa okuyup, bakmadan defterlerine yazmaya çalışırlar. 4. Daha sonra her öğrenci kendine bir eş seçer ve tekerlemeleri birbirlerine söylerler. Öğrenciler 10 dk boyunca grup olarak çalışırlar. Grupların çalışma süreleri bittikten sonra grup olarak sırayla tahtaya çıkıp tekerlemeleri birlikte sesli okurlar. Şaşırmadan tekerlemelerini okuyan grup etkinliğinin birincisi olur. 5. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “ Cambaz Cevat cılız cimri coşkunla cömertliğe cumbada cüret ettiler.” “Cimcime Cevza, cicili bicili coğrafyacı Cezayirli Celal'e, "Cancağızım Cebeci canavarı yine cayır cayır ciğer kesiyormuş" dedi. 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1.Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 11		TARİH: 21-25 Mart 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.		Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.		İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.		Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen elinde torbayla sınıfa girer ve öğrencilere “ Acaba torbamın içinde bugün sizin için ne sürpriz var?” diye sorarak öğrencilerin dikkatini çeker. 2. Öğretmen , “Torbadan sizin için bir tekerleme çekip okumamı ister misiniz?” der ve öğrencilerin evet cevabından sonra torbadan bir kâğıt çekip öğrencilere okur, okuduğu tekerlemenin hangi sesle ilgili olduğunu sorar ve öğrencileri derse motive etmiş olur. Öğretmen öğrencilerin cevaplarından hareketle tekerlemelerin “E” sesiyle ilgili olduğunu bir kez de kendisi ifade eder ve etkinliğe geçilir. 3. Öğretmen bir öğrenciyi tahtaya çıkarır, tahtaya çıkan öğrenci öğretmenin torbasından çektiği tekerlemeyi önce sessiz sonra sesli okur. Öğrenci tekerlemesinin birkaç kez sesli okuyarak diğer öğrencilerin tekrar etmesini sağlar. 4. Öğrenci kendi okuması bittikten sonra bir arkadaşını seçer bu sefer yeni gelen öğrenci bir tekerleme çeker ve aynı şekilde sessiz ve sesli okuma yaptıktan sonra çektiği tekerlemeyi arkadaşlarına tekrar ettirir. 5. Bu etkinlik torbadaki tekerlemeler bitene kadar bu şekilde devam eder. Torbadaki tekerlemeler bittikten sonra öğrenciler 5'er kişilik grup olup okudukları tekerlemeleri defterlerine yazmaya çalışırlar. Öğrencilere verilen süre bittikten sonra öğretmen tekerlemeleri tahtaya yazar öğrenciler kendi yazdıkları ile karşılaştırma yapıp eksiklerini giderirler. En son bütün sınıf tekerlemeleri sesli olarak okur ve etkinlik bitirilir. “ Ebe ecel edepli efe egemen, eğitimde ejderli ehliyetini ekliyerek ellerini emekçinin entrikacı, epikürcü, erkek, esmer, eşine etajerli evinde eyvah! Diyerek ezberletti.” “ Gece penceredeki benekli tekir kedi kendi tenceresindeki eti yedi.” “Elektrik Ekrem'le elit Emre, erkek erkeğe pencere ve tencere ekinoksu ereğinde elendiler.” “Eğer Eleşkirtli eleştirilen Eşref ile Edremitli Bedri'yi Ege'nin en iyi eğercisi biliyorlarsa, ben de Ermenekli Erdem Ergene'nin en iyi elektrikçisidir derim.” “Erzurumlu Efruz efendinin evde kalmış evlenmemiş ebesi Edirne emiri Esfendiyar efendiye evet deyip evlenmelide mi ev edinmeli, evlenmemeli de ev edinmemeli mi?” 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1.Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 12		TARİH: 28 Mart- 01 Nisan 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer ve tekerleme söylemek isteyen var mı diyerek öğrencilerin dikkatini çeker. Söz alan öğrencilere önceki derslerde öğrendikleri tekerlemelerden söyler. Daha sonra "F" sesiyle ilgili bir tekerleme söyler, söylediği tekerlemeyi bir de öğrencilere tekrar ettirerek tekrarlar. Öğrencilere tekerlemenin hangi sesle ilgili olduğunu sorar, öğrencilerin cevaplarından hareketle "F" sesiyle ilgili tekerlemelerin okunacağını açıklar. 2. Öğretmen sınıfı 5 gruba ayırır her gruba tekerlemenin yazılı olduğu farklı renkte kâğıtlar verir. Gruplar kendi aralarında tekerlemelerine çalışırlar. Grupların çalışma süreleri bitince büyük bir çember oluşturulur. (Bu arada her grup üyesinin tekerlemesi ve elinde yazılı olacaktır ve grup üyeleri farklı yerlerde olacaktır.) 3. Öğretmen farklı farklı kişilerin isimleri söyler ismi söylenen öğrenci çemberinin ortasına çıkar ve tekerlemesini sesli okur hangi grubun üyesiye o gruptaki arkadaşları da öğrenciyle birlikte tekerlemeyi sesli okur. 4. Bütün gruplar tekerlemesini en az üç kere sesli okuduktan sonra öğretmen bütün tekerlemeleri tahtaya yazar ve öğrenciler tekerleme defterlerine geçirirler. Gruplar diğer grupların tekerlemesini evde okuyup öğreneceklerdir. 5. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: "Farfara felfelek fırl fırl fileli folluğu fötr fuarında füzenledi." "Felemenk'te Felemenklerin Felemenkçe mi konuştuklarını düşünün düşünün fertliği çektiler." "Falezli falçatanın figan eden Ferhunde'ye var mı faydası, Ferhunde'nin fer fer atan yüreği Fitnat'ın faturasına fark fırlatır mı?" "Fermanlı fabrikatör Fuat Fatın Furtun, filden, fiilden, fısıltıdan, fosilden, filitten, flütten, fellik fellik kaçır." 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 13	TARİH: 4-8 Nisan 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40' + 40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> Öğretmen sınıfa girer ve öğrencilere “Hakkı hakkının hakkını yemiş. Hakkı Hakkı'dan hakkını istemiş. Hakkı Hakkı'ya hakkını vermeyince Hakkı da Hakkı'nın hakkından gelmiş.” Tekerlemesini söyler. Siz de bu tekerlemeyi benim okuduğum gibi okumak ister misin deyip öğrencilerle birlikte tekerlemeyi birkaç tekrar eder. Bu şekilde öğrencilerin dikkatini çeker. Daha sonra okudukları tekerlemenin hangi sesle ilgili olduğunu sorar ve öğrencileri “H” sesiyle ilgili tekerleme okumaya motive eder. Öğretmen öğrencileri çember şeklinde oturtur. Çemberin ortasına içinde tekerleme kâğıtları olan torbayı koyar. Torbanın içindeki kâğıtlarda hem tekerleme hem de duygu yazılıdır. Öğrenciler sırayla gelir bir kâğıt seçer ve seçtiği tekerlemeyi 8 dk çalışır. Daha sonra sırayla kâğıtlarında yazılı olan duyguya göre tekerlemesini okur. Dairedeki bütün öğrenciler tekerlemesini okuyunca etkinlik son bulur. Öğretmen bütün tekerlemeleri tahtaya yazar öğrenciler de tekerleme defterlerine yazarlar. Her öğrenci kendi okuduğu tekerlemeden farklı olan tekerlemeyi evde çalışmalıdır. Etkinlik örnekleri: “Hahambaşı, hahamhanede hahşırınca hain Haydar "Haydaa Hahambaşı hahamhanede hoyrat hoyrat hahşırınmak hürmetsizliktir" dedi.” “Habeş hemşire hırkallı hizmetçi hoppa hödüğe hurmaları hürmetle sundu.” “Hapı yuttu Haldun, hap hup etti Sadun.” “Hopalı Hamit'in hop hop atar yüreği, Hataylı Hasret'in hep söyler dili.” “Heceye hevesli heykeltıraş herif heybesini hemşerisi hendekli Hesna'ya hediye etti.” “Hilebaz Hilmi Hindistan'dan hizmetçisi Hintli Hikmeti hileyle himayesine getirdi.” “Hımbıl hırçın Hasbî hırsızlıkla hıyarları hırkasında hızlı hızlı hıfzetti.” “Hödük höyükle höykürerek hörgücünü höpürdetti.” “Hurmacı Hulusi huysuzluktan hurmalarını hurda huniye tıktı.” “Hükümdar Hüseyin hünerine hürmetsizlikten hüznünlü Hüsnü ile hüngür hüngür ağladı.” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 14		TARİH: 11-15 Nisan 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer ve öğrencilerden birine geçen ders öğrenilen tekerlemelerden birini söyler. Eğer öğrenci tekerlemesini söylese öğretmen öğrenciyi ödüllendirir. (Çikolata, oyunca, kalem v.b) Söyleyemezse tekerleme defterini açıp en son öğrenilen tekerlemeleri sesli okutur. 2. Daha sonra öğretmen bir tekerleme okur, tekerlemenin hangi sesli ilgili olduğunu sorar. Öğrencilerin cevaplarından hareketle tekerlemenin ‘I’ sesiyle ilgili olduğunu söyler. 3. Öğretmen ‘I’ sesiyle ilgili olan tekerlemeleri tahtaya yazar, önce kendi sesli okur daha sonra birkaç öğrenciye sesli okutur. Öğrencilerden tekerlemeleri defterlerine yazmalarını ister. 4. Öğrenciler tekerlemeleri defterlerine yazdıktan sonra yazdıkları tekerlemeler içinden kendilerine bir tekerleme seçerler. Aynı tekerlemeyi seçen öğrenciler grup olur ve 10 dk grup olarak tekerlemeleri birbirlerine okurlar. 5. Grup çalışmaları bittikten sonra her grup sırayla tekerlemesini sesli okur hangi grup daha eksiksiz ve akıcı okursa etkinliğin birincisi olur ve ödüllendirilir. 6. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: ‘‘Ihlamuru Ilgarla Iraklı ısıtarak ışıklı ıtriye ızgarada sundular.’’ ‘‘İğdir’ın İğil ığıl akan ırman ırmağının kıyıları ıklım tıklım ılğın kaplıdır.’’ ‘‘İlgaz ırmağından ışıl ışıl esen ılgıt, ıklım tıklım, ılgıt ılgıt, ışıl ışıl ışıldar.’’ 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1.Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 15	TARİH: 11-15 Nisan 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer ve isminde “İ” sesi olan öğrenciler ayağa kalsın diyerek öğrencilerin dikkatini çeker. Ayağa kalkan öğrencilere önceki ders öğrendikleri tekerlemelerden birer tane söyler. Eğer söyleyemeyen öğrenci olursa tekerleme defterinden okutur. 2. Öğretmen öğrencilere “ Neden isminde İ sesi olan öğrencilere tekerleme söylettim?” diyerek yeni öğrenilecek olan tekerlemelerin “İ” sesiyle ilgili olduğunu açıklar. 3. Öğretmen her öğrenciye içinde tekerleme yazılı olan küçük kâğıt parçaları dağıtır. Öğrenciler tekerlemelerine bireysel olarak okuyup çalışırlar. Daha sonra tekerlemesini söylemeye kendini hazır hissedenden öğrenci tekerlemenin yazılı olduğu yakasına takar ve sınıfta dolaşmaya başlar. Dolaşan öğrenciler karşılaştıkları zaman önce tekerlemelerini birbirlerine söylerler daha sonra birbirlerinin tekerlemesini okurlar. Öğrenciler tekerlemeleri okurken zorlandıkları yer olursa birbirlerine yardım ederler, beğendikleri tekerlemeler olursa tekerlemeleri değiştirirler. En son sınıf tekrar toplanır, hangi kâğıt değişikliklerinin yapıldığını tespit eder, kâğıtlarını değiştirenler değiştirme sebeplerini açıklarlar ve etkinlik son bulur. 4. Öğretmen tekerlemeleri tekrar ettirmek için tahtaya yazar hep birlikte tahtadan tekerlemeler okunur ve öğrenciler tekerlemeleri tekerleme defterlerine yazarlar. 5. Tekerleme örnekleri: “İbrikleri icat eden içli idealist iffet, iğreti ihtiyar ikiz ilerici İmparatoru incirli ipekçi iri İspanyol’u ivedilikle iyice izledi.” “İbibiklerin ibiklerini iyice iyileştirmek için İstinyeli istifçi ibiş’in istif istiridyeleri mi? Yoksa İskilipli İspinoz İşportacı İshak’ın İsligindeki İbrişimler mi daha iyi, bilemiyorum.” “İbiş ile Memiş mahkemeye gitmiş, mahkemeleşmiş mi mahkemeleşmemiş mi?” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 16	TARİH: 18-22 Nisan 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40' + 40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer, “Hazır mısınız yeni tekerlemeler öğrenmeye? , Sizce tekerlemelerle çalışmak eğlenceli mi? , Öğrendiğiniz tekerlemeleri evde büyüklerinize paylaşıyor musunuz?” gibi sorular sorarak öğrencilerin dikkatini çeker. 2. Daha sonra “J” sesiyle ilgili bir tekerleme okur ve öğrencilere okuduğu tekerlemeyi tekrar ettirir. 3. “ J sesiyle ilgili diğer tekerlemeleri öğrenmek istiyor musunuz?” diyerek öğrencileri diğer tekerlemeleri öğrenmeye motive eder. 4. Öğretmen “J” sesiyle ilgili tekerlemeleri tahtaya yazar ve öğrencilerin tekerleme defterlerine yazmalarını sağlar. Öğrenciler tekerlemeleri yazdıktan sonra önce öğrenciler bireysel olarak tekerlemelere 5 dk çalışırlar, sonra bütün sınıf tekerlemeleri sesli okur. Sınıf okumaları bittikten sonra öğretmen çeşitli gruplar yapar önce kızlar, sonra erkekler, ismi “A” ile başlayanlar gibi ve öğrencilere tekerlemeleri tekrar ettirir. 5. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “Japon jeolok jiletini jurnalıyle jüriye verdi.” “Jale Japonyalı jandarmadan Japonca öğrendi.” “Jokey jübilesinde jüriyle jüpitere yalvardı.” “Jenseli jeolog jestini jeolojide yaptı.” “Jurnalci Jale ile jeneratörcü Müjgan Japonya’dan jilet, jant, jet, jambon, jelâtin, jartiyer, jeton, jarse, Japon Gülü getirdiler.” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 17		TARİH: 25-29 Nisan 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40' + 40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa elinde bir sandalyeyle girer. Öğrencilere bu sandalyeyi neden getirmiş olabileceğini sorarak onların dikkatini çeker. 2. Öğretmen sınıfa bir çember çizer ve sandalyeyi çemberin ortasına koyar. Bütün öğrenciler çemberin dışında kalır. Öğretmen sizce nasıl bir etkinlik yapacağız diyerek onları derse motive eder. Öğretmen öğrencilerin cevaplarından hareketle “L” sesiyle ilgili tekerle okuyacaklarını, tekerlemeleri okumak için isteyen öğrencinin sandalyeye oturacağını, bir kart seçip kartta yazan tekerlemeyi sesli okuyacağını öğrencilere açıklar. 3. Öğrencilerden biri sandalyeye oturur, bir kart seçer ve tekerlemesini önce sessiz sonra sesli okur. Öğrenci birkaç kere sesli okur arkadaşları da okuduğunu tekrar eder bu şekilde okuyarak kâğıtta yazılı tekerlemeyi arkadaşlarına öğretmeye çalışır. 4. Kartlarda yazılı olan tekerleme bitene kadar etkinlik devam eder. Bütün kartlar bittikten sonra öğretmen rastgele bir isim söyler, söylediği isim tekerlemelerden birini sesli okur. 5. Öğrenciler kartları seçtikçe öğretmen kartlardaki tekerlemeleri tahtaya yazar. (En son rastgele seçilen öğrencinin tekerlemeyi rahat tekrar etmesi için.) “Laboratuarda leblebici limonlu lokumu lügatçiyile lüpetti.” “Losyoncu lord lokomotifin loş lokantasında lokumcunun lokmalarını lokma lokma yedi.” “Latifeci, Ladenli Lamia latif lambasını laboratuarda Lakırdıcı Nalân’ın lacivert lake lavabosuna koydu.” 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 18		TARİH: 2-6 Mayıs 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen elinde parçalara bölünmüş tekerlemelerin yazılı olduğu kartonlarla girer. Öğrencilere kartonlarda ne yazılı olduğunu sorar. Öğrencilerin cevaplarından hareketle kartonlarda parçalanmış tekerlemelerin olduğunu parçaları birleştirerek "M" sesiyle ilgili tekerleme elde edeceklerini söyler. 2. Öğretmen aynı tekerlemenin parçalarını aynı renk kartona yazmalıdır. Birinci tekerlemenin parçalarını tahtaya asar ve öğrencilerle birlikte okuyarak parçaları düzene koymalarını sağlar. İkinci ve üçüncü tekerleme içinde aynı işlem devam eder. Bütün tekerlemeler ortaya çıktıktan sonra öğrenciler öğretmen rehberliğinde tekerlemeleri okurlar. 3. En son öğrenciler tekerlemeleri defterlerine yazarlar. 4. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: " Muhallebici melankolik Mısırlı Mirza modern mösyöyle Muradiye de müzik dinledi." "Şu elimdeki tespihi imamelemeli mi, imamelememeli mi?" "Bu yoğurdu mayalamalı da mı saklamalı, mayalamamalı da mı saklamalı?" "Mısırlı mızıkacı mırıl mırıl mırıldanarak mızrağını mızraklı mıymıntıya mıhladı." 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 19		TARİH: 2-6 Mayıs 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.		Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.		İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.		Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa bir cezveyle girer ve ne işe yaradığını sorar. Şimdi sizlere içinde cezve geçen bir tekerleme söylemek istiyorum der ve “Ne cezveyi köpürtebildim, ne kahveyi höpürdetebildim.” tekerlemesini söyler. Tekerlemeyi söyledikten sonra tekerlemeyi tahtaya yazar ve hangi sesle başladığını öğrencilere sorar. Böylece hem öğrencilerin dikkatini çeker hem “N” sesiyle ilgili tekerlemeleri öğrenmeye motive eder. 2. Öğretmen “N” sesiyle ilgili tekerlemeleri tahtaya yazar ve öğrencilerden defterlerine yazmalarını ister. Öğrencilerin yazma işleri bittikten sonra öğretmen tekerlemeyi önce sesli okur sonra öğrencilerle birlikte tekrar eder. Sesli okuma yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere zaman verir ve öğrenciler serbest tekerlemelerine çalışırlar. Tekerlemesini eksiksiz ve akıcı okuyabileceğini düşünen öğrenci sesli şekilde arkadaşlarına okur eğer eksiksiz okumuşsa öğretmen tarafından ödüllendirilir. 3. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “Nakkaş nekre nişadırcı Niyazi noktadaki nöbetçiyle nutukta nükte yaptı.” “Nüfuslu nükteden nümayişçinin numunelik nükteleri nüksetti.” “Nöbetçi nöbetinde nöbetini bekledi.” “Narin Nadide narinlikten nameleri Nallıhanlı nallaş Nazife nankör Naci ile nakletti.” “Nankör nalbant nalları nallamalı mı, yoksa nallamamalı mı?” 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 20		TARİH: 9-13 Mayıs 2016
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıflar	4	
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA	
Önerilen Süre	40'	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.	
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.	
Öğrenme Alanı	Okuma	
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri	
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen öğrencilerden birini tahtaya kaldırır, diğer öğrencilere arkadaşının şimdi alfabemizdeki harfleri sırayla sayacak sizlerde en son hangi harfle ilgili tekerleme okuduysak o harfte arkadaşınıza dur diyeceksiniz diyerek öğrencilerin dikkatini çeker. 2. Öğrenciler “N” harfinde durduktan sonra öğretmen öğrencilere sizce bugün hangi harfle ilgili tekerlemeleri okuyacağız diyerek “O” sesine öğrencileri motive eder. 3. Öğretme “O” sesiyle ilgili tekerlemeleri tahtaya yazar ve sesli olarak öğrencilere okur. Öğrencileri ikişerli grup yapar ve tekerlemeleri önce 2 kişi çalışmalarını söyler. 2’li çalışma bittikten sonra öğrencileri 4’lü grup yapar ve öğrenciler 4’lü tekerlemelere çalışırlar. En son öğrencileri 6’lı grup yapar ve öğrenciler 6’lı tekerlemelere çalışırlar. Yani bu etkinlikte gruptaki kişi sayısı kademeli olarak artmalıdır. 4. Grup çalışmaları bittikten sonra her öğrenci tekerlemeleri sesli okur. 5. Öğrenciler son olarak tekerlemeleri defterlerine yazarlar ve ders sona erer. 6. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “Obanın ocakçısı odacı Oflu Oğuz oh! Diyen ojeli oklavacı olgun omuzlu Onatla operada orkestradaki Osman’ı otel ovada oynayarak ozana yakalattılar.” “Ovada oğlakları otlatan oymak beyinin oğlu Osman, ortamın ortasındaki otağın ocağında odunda oynayıp oturdu.” 		
BÖLÜM III		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.	
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.	

GÜNLÜK DERS PLANI 21	TARİH: 9-13 Mayıs 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer ve “Der tepe sekerek, vak vak gelir ördek, suya gider ıslanmaz, ıslansa da uslanmaz, bizim vak vak ördek, yüzer yelken kürek.” Tekerlemesini okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. 2. Öğrencilere, “Bu tekerleme hangi hayvanla ilgili? , Sizce neden birçok hayvan varken ördekle ilgili tekerleme okudum?” gibi sorular sorarak öğrencilerin “Ö” sesiyle ilgili tekerlemelere çalışılacağını keşfetmelerini sağlar ve öğrencileri derse motive eder. 3. Öğretmen tahtaya “Ö” sesiyle ilgili tekerlemeleri yazar ve öğrencilere okur. Kız öğrencileri bir grup, erkek öğrencileri bir grup yapar ve her gruba tekerlemeleri çalışmalarını için zaman verir. Gruplar tekerlemelere çalışırlar. Daha sonra hangi grup da daha çok kişi tekerlemeleri eksiksiz okursa o grup etkinliğin birincisi olur. 4. En son öğretmen rehberliğinde bütün öğrenciler tekerlemeleri sesli okur. 5. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “Özbeöz Ödemişli öngörülü öğretmeni Özgür ile Özgül uslan özellikle özerk ön öğretimde öylesine özverili, övünç verici ve övgüye değer kişiler ki, hani tüm öğretim örgütleri içinde en özgün örnek onlardır diyebilirim.” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 22	TARİH: 16-20 Mayıs 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, grup çalışması
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen sınıfa girer büyük harflerle tahtaya "TEKERLEME" yazar. Öğrencilere tekerleme denildiğinde akıllarına gelenleri söylemelerini ister. 2. Öğrencilerin cevapları yazıldıktan sonra "T" sesiyle ilgili tekerlemelerin öğrenileceğini açıklar. 3. Öğretmen tekerlemeleri tahtaya yazar ve okur. Öğrencilere tekerlemeleri defterlerine yazmalarını ve bireysel olarak çalışmalarını söyler. Öğrenciler bireysel olarak tekerlemelere çalıştıktan sonra öğrencilere birer kâğıt dağıtır ve defterlerine bakmadan tekerlemeleri kâğıtlara yazmalarını ister. Öğrenciler tekerlemeleri yazmaya çalıştıktan sonra öğrencileri 42erli grup yapar ve eksiklerini tamamlamalarını ister. Eksiklerini en önce tamamlayan grup tahtaya tekerlemeleri yazar. 4. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: "‘Tatar tepsici tıknaz Tosun tömbekici tulumbacıyla tütün tüttürdü.’" "‘Al şu takatukaları, takatukacıya götür. Takatukacı takatukaları takatukalamazsa, takatukaları takatukatmadan geri getir.’" "‘Topkapılı topçu topal hasan tophanede top atarken topal bacağıyla top götürmüş.’" 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler tekerlemeyi bireysel sesli ve akıcı olarak okur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Gruplardaki öğrenciler hep birlikte tekerlemelerini sesli ve akıcı olarak sınıfa okur.
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

GÜNLÜK DERS PLANI 23	TARİH: 16-20 Mayıs 2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıflar	4
Konu	TEKERLEMELERLE AKICI OKUMA
Önerilen Süre	40' + 40'
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	Akıcı okur.
Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
Paylaşarak okumaktan zevk alır.	Metnin türünü dikkate alarak okur.
Öğrenme Alanı	Okuma
Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Tekerleme metinleri, tekerleme defteri
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen “Yağmur” kelimesini tahtaya yazar ve yağmurun çağrışımları hakkında öğrencileri konuşturur. 2. Farklı öğrencilere sokakta yürürken birden yağmura yakalanan bir insanın durumu dramatize ettirilir. Aynı anda sınıftan şiddetli bir yağmur esnasında çıkan sesi taklit etmeleri istenir. 3. Öğrencilere neden yağmurla ilgili etkinlik yapıldığı sorulur ve “Y” sesiyle ilgili tekerlemelerin öğrenileceği açıklanır. 4. Öğretmen tahtaya “Y” sesiyle ilgili tekerlemeleri yazar ve öğrencilere okur. 5. Öğrencilerle birlikte okuma yapılır. İsteyen öğrenciye tekerleme okutulur. Bütün öğrencilerin tekerlemeleri okuması sağlanır. 6. Etkinlikte kullanılacak tekerlemeler: “Yol yordam yoksulu yolsuz yontucular yolculuğu yozlaştıran yolcuları yoklamadan yoldular.” “Yalvaçlı yelpazeli yıldız yirmi yoksul yörükle yumurtalarını yükledi.” “Yusyuvrak yumurtaları yumuşatarak yutturan yumurtacıları yufkacılar yuhalayarak yuvarladılar.” “Yöresel yönetimlerin yöneticileri yörelerinin yönetimlerini yöntemsiz yönergelerle yönettiler.” 	
BÖLÜM III	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme Tekerleme gönüllü öğrenciden başlayarak akıcı ve sesli şekilde bütün sınıfa okutulur. 2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme
ÖDEV	Öğretmen tekerleme defterlerine yazdıkları tekerlemeyi evde tekrar etmelerini ve ezbere akıcı bir şekilde söylemelerini öğrencilere söyler.

EK-6. OKUMA METNİ

YÜREĞİYLE KONUŞMAK

İlkokuldan beri soru sormaktan korkuyordum. Soru sormak korku dolu bir rüyaydı benim için. Arkadaşlarıma dahi soru soramazdım. Bütün cesaretimi toplayıp ilk soruyu sorsam bile ikinci soruda pes ediyordum çünkü sorularımın çoğu cevapsız kalıyordu. Soruların cevabını bilsem de heyecanlanıyordum. Kalbimin ritmi, dilimi kenetliyordu. Ya bilemezsem ya yanlış bir laf edersem, bütün sınıf gülmez miydi?

Ne soru sorabiliyordum ne de heyecanımı yenip soruları cevaplayabiliyordum. Susmakla konuşmak arasında bir türlü karar veremiyordum. Benim yerimde kim olsa içine kapanırdı. Çelişkilerimi içimde çözmeye çalıştım.

Derken dördüncü sınıfa başlamıştım. Başlamıştım başlamasına ama artık tamamen bir “tat”tım. Yani tek kelime söyleyemez oldum. Başlangıçta insanlar utangaçlığımdan konuşamadığımı sanmıştı fakat bal gibi konuşamıyordum işte. Konuşmak isteyip de konuşamamak ne denli zordur, bunu benim gibi “tatlık” geçirenler bilir. Yüreğinle konuşur, yüreğinle dertleşirsin. Ağzından tek kelime düşmez.

Sonra okulumuza Münire isminde bir öğretmen geldi. Resim öğretmenim oldu. Aynı zamanda amatör tiyatrocuydu. Ders bitimlerinde tiyatro çalışmalarına giderdi. Bana isimle hitap ediyordu. Arkadaşlarım “tat” derken o, “Bedia” diyordu. İsmimle hitap ettiği zaman kalbimde kıvılcımlar oluşuyordu. Münire Öğretmen, ismimi bana yeniden sevdirmişti. İlk resim dersinde beni yanına çağırırdı. İnsan resimlerinde ağız çizmeyi unuttuğumu söyledi. Kafamı “hayır” anlamında iki yana salladım. Sınıftakiler, “Öğretmenim o konuşmıyor.” dediler. Öğretmen omzuma elini koydu, bana tebessüm etti, yerime oturabileceğimi söyledi.

Bir gün Münire öğretmenin tiyatro çalışmalarına katıldım. Beni sahneye çıkardı ve bir rol verdi. Günlerce benimle ilgiledi ve rolümü en iyi şekilde yapabilecek çalışmalar yaptık birlikte fakat ben de herhangi bir değişiklik yoktu. Tiyatronun sahneleneceği gün gelmişti. Münire öğretmen bana “İster sahnede konuş ister konuşma. Rolünü iyi oynayacağına inancım tam benim.” diyerek moral verdi.

Okulun çoğu izleyici koltuğundaydı. Tiyatroda rol aldığımı bilen kimse yoktu. Heyecanıma ve ayaklarımın titremesine rağmen sahneye yürüdüm. Beni sahnede görünce herkes kahkahayı bastı. O kahkahalar içinde rolümdeki cümleyi söyledim, yalnız bir farkla : “Anne dışarıda bir sürü gülen insan var!” diye. O Cümleden sonra susarak geçirdiğim zamanlara inat hep konuştum. Zamanında “tat” diye çağrılan ben, şimdi bir yerel radyoda dinleyiciler tarafından ilgiyle takip edilen bir programın sunuculuğunu yapıyorum.

Melek Altun

(Bir Çocuk Dergisi)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı-Soyadı	Zeynep YILMAZ ALKAN
Doğum Yeri-Tarihi	Bulancak-17/05/1987
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Kastamonu Üniversitesi
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Bölümü
Bildiği Yabancı Diller (varsa)	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri (varsa)	8. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu- Sözlü Bildiri 15.Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu- Sözlü Bildiri
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Erzurum PasinlerTaşkaynak İlköğretim Okulu 2010-2011 Erzurum PasinlerOtlukkapı İlköğretim Okulu 2011-2013 Trabzon Vakfikebir Büyükliman İlkokul 2013-.....
İletişim	
E-Posta Adresi	zeynep_yilmaz_28@hotmail.com
Tarih	