



T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKULDA ÖZ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI SESLİ
OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ferhat SAAT

Niğde

Haziran, 2019



T.C.

NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKULDA ÖZ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI SESLİ
OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ferhat SAAT

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Emine Gül ÖZENÇ

Niğde

Haziran, 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi Olarak Sunduğum “ İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 24/06/2019



Ferhat SAAT

ONAY SAYFASI

Dr. Öğretim Üyesi Emine Gül ÖZENÇ danışmanlığında Ferhat SAAT tarafından hazırlanan “İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

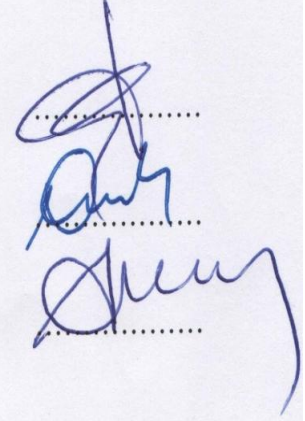
24 /06/ 2019

JÜRİ :

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Emine Gül ÖZENÇ

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Nurhan ATALAY

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Alpaslan GÖZLER



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bilginin hızlı bir şekilde üretildiği ve tüketildiği bir yüzyılda yaşamaktayız. Yaşanılan yüzyılda hızla üretilen bu bilgiler, farklı kaynaklar (Kitap, dergi, gazete, internet vs.) vasıtasıyla hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu durum ise bilgilenmenin doğru ve hızlı bir şekilde olmasını zorunlu hale getirmiştir. İşte tüm bu sebepler karşımıza bilgilenmenin en temel yollarından olan akıcı okuma kavramını çıkarmaktadır. İnsanların bu kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanmaları için iyi bir akıcı okuma ve anlama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı yapılan bu çalışmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın birinci bölümünde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Alt Problemler, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde konu ile ilgili olarak Okuma, Okuma Türleri, Akıcı Okuma ve Akıcı Okumanın Unsurları ile Akıcı Okumayı Geliştirmede Kullanılan Yöntemlerle ilgili bilgiler sunulmuş ve daha önce yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilerek, Araştırmanın Modeli, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması, Hazırlık ve Uygulama süreci ile Verilerin Analiz çalışmaları anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünü Bulgular ve Yorumlar oluşturmaktadır. Araştırmanın beşinci bölümünde ise tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde bana rehberlik eden, her zaman yanımda olup emeklerini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Emine Gül ÖZENÇ'e, Sayın jüri üyelerim; Dr. Öğrt. Üyesi Alpaslan GÖZLER'e ve Dr. Öğrt. Üyesi Nurhan ATALAY'a; uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyip, bana cesaret veren değerli okul müdürüm Hüseyin Uzun'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam boyunca çocuklarımla tüm sorumluluğunu alan, destekleriyle yanımda olan sevgili eşim Sema SAAT'e; varlıklarıyla huzur ve motivasyon kaynağım olan minik kızlarım Zeynep ve Rümeyza'ya; beni büyütüp bu günlere getiren değerli anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULDA ÖZ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI SESLİ OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

SAAT, Ferhat

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğrt. Üyesi Emine Gül (MORTAŞ) ÖZENÇ

Haziran 2019, 117 Sayfa

Bu araştırmada, Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yöntemi'nin normal sınıflarda öğrenime devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma karma yöntem desenlerinden iç içe karma yöntemler deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda; yarı deneysel modellerden, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise görüşme ve öğrencilerin yazılı görüşlerinin alınması çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Derinkuyu ilçesi Suvermez İlkokulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve maliyet kaybını önlemek için seçkisiz olmayan uygun durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öz değerlendirme dayalı sesli okuma yöntemi ile uygulamalar çalışmacının kendi sınıfında yapılmış ve okulda bulunan dördüncü sınıf şubelerinden bir diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları; deney grubu (f=10) ve kontrol grubu (f=10) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, her grubun ön-ara-son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunun uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görölmüştür. Bu becerilerin gelişiminde okuma hızı dışında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiş, ayrıca öğrencilerin yöntem hakkında olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: akıcı okuma, okuduğunu anlama, öz değerlendirme, sesli okuma.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECT OF ORAL READING METHOD BASED ON SELF-EVALUATION ON FLUENT READING AND READING COMPREHENSION IN ELEMANTARY SCHOOL

SAAT, Ferhat

Department of Elementary Teaching

Thesis advisor: Assit Prof. Emine Gül (MORTAŞ) ÖZENÇ

June 2019, 117 pages

In this study, it was aimed to determine the effect of oral reading method based on self evaluation on fluent reading and reading comprehension of fourth grade elementary students.

The research was designed using a mixed method of nested mixed method patterns. In the quantitative dimension of the research; From the quasi-experimental models, the unaligned pretest-posttest control grouped pattern was used. In qualitative dimension, interview sand written opinions of the students were obtained. The study group of the study group is consisted of fourth grade elementary students at the Suvermez Primary School in the province of Nevsehir in the 2018-2019 academic year. In order to prevent time and cost loss in the determination of the study group, non-selective status sampling method was used. Based on the self evaluation reading method, the applications were made in the class of the researcher and the other class in the school was determined as the control group. Experimental and control groups were determined as; experimental group (n = 10) and control group (n = 10).

Mann-Whitney U test was used to compare two independent groups and Wilcoxon signed rank test was used to compare the pre-post-test results of each group. In addition, content analysis method was used to determine the opinions of the experimental group about the application.

As a result of the research; It has been observed that reading method based on self evaluation is effective in improving the correct reading, reading and reading comprehension skills of the students. It was determined that there was no significant difference in terms of gender except reading speed in the development of these skills.



KEYWORDS: Fluent reading, reading comprehension, self evaluation, oral reading

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

1. BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okuma.....	8
2.1.1. Okuma çeşitleri	10
2.1.1.1. Sessiz okuma	11
2.1.1.2. Sesli okuma	12
2.1.1.3. Eleştirel Okuma.....	14

2.1.1.4.Göz Atarak Okuma.....	14
2.1.1.5.Güdümlü Okuma.....	14
2.1.1.6.Serbest Okuma.....	15
2.1.1.7.Hızlı Okuma.....	15
2.2. Akıcı okuma.....	15
2.2.1. Akıcı okumanın becerileri	19
2.2.1.1. Doğru okuma	19
2.2.1.2. Hızlı okuma	20
2.2.1.3. Prozodik okuma	21
2.3. Okuduğunu anlama	23
2.4. Akıcı Okumayı geliştirme yöntemleri	27
2.4.1. Okuyucu tiyatroları oluşturmak.....	27
2.4.2. Eşli Okuma.....	28
2.4.3. Arkadaşla okuma.....	28
2.4.4. Koro okuma.....	29
2.4.5. Tekrarlı okuma.....	29
2.5. Öz Değerlendirme.....	33
2.6 İlgili Çalışmalar.....	35

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi	41
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Öyküleyici Metinler	45
3.3.2. Veri Toplama Yöntem ve Araçları	45

3.3.2.1. Nicel Veri Toplama Araçları	46
3.3.2.1.1. Yanlış analiz envanteri	46
3.3.2.1.2. Prozodik okuma ölçeği	47
3.3.2.1.3. Okuduğunu anlama başarı testi	48
3.3.2.2. Nitel veri toplama araçları	56
3.3.2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	56
3.3.2.2.2. Yazılı Öğrenci görüşleri	57
3.3.3. Nitel veri toplama araçlarının güvenilirliği ve geçerliliği	57
3.4. Verilerin Toplanması	58
3.4.1. Uygulama Öncesi Süreç	59
3.4.2. Uygulama Süreci	60
3.4.3. Uygulama Sonrası Süreç	61
3.5. Verilerin Analizi	61

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	64
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	66
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	67
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	69
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.5.1. Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak doğru okumaya etkisi	71
4.5.2. Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak hızlı okumaya etkisi	72
4.5.3. Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak prozodik okumaya etkisi	73

4.5.4. Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak okuduğunu anlamaya etkisi.....	73
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	76
4.7.1. Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bulgular ve Yorum	76
4.7.2. Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Bulgular ve Yorum	79
4.7.3. Öz Değerlendirmeye Yönelik Bulgular ve Yorum	79
4.7.4. Öğretimin Farklı Alanlara Yansımasına Yönelik Bulgular ve Yorum	80

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	82
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	88
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA	89
EKLER	98
EK-1 Çalışmada Kullanılan Öyküleyici Metinler Listesi.....	98
EK-2 Yanlış Analiz Envanteri.....	99
EK-3 Prozodik Okuma Ölçeği.....	100
EK-4 Ön-Son Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni ve Değerlendirme soruları.....	101

EK-5 Deney Grubu Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ara Değerlendirme Metni ve Değerlendirme Soruları.....	107
EK- 6 Kapsam Geçerlilik Formu.....	113
EK-7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	115
EK-8 Araştırma izni	116
ÖZ GEÇMİŞ	117



TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1: Dikkat ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki.....	30
Tablo 3.1: Cinsiyet Dağılımı.....	44
Tablo 3.2: Okuma Düzeyleri.....	46
Tablo 3.3: Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımlarının KGO Değerleri ...	49
Tablo 3.4: Ön-Son Test, Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri.....	52
Tablo 3.5: Ara Değerlendirme, Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri.....	53
Tablo 3.6: Ana Testler Madde ve Test İstatistikleri.....	54
Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Doğru Okuma Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Doğru Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuma Hızları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuma Hızları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Prozodik Okuma Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Prozodik Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Prozodik Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.9: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Doğru Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	71

Tablo 4.10: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Hızlı Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.11: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Prozodik Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.12: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.13: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Hızlı, Doğru, Prozodik Okuma ve Okuduğunu Anlama Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.14: Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yöntemi Hakkında Öğrenci Görüşlerine Yönelik Belirlenen Temalar ve Alt Temalar	76
Şekil 1: Akıcı okuma	19
Şekil 2: Okuduğunu Anlama Süreci	24
Şekil 3: Veri Toplama Araçları.....	45

KISALTMALAR LİSTESİ

- Akt : Aktaran
TDK : Türk Dil Kurumu
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
KGO : Kapsam Geçerlilik Oranı
Vd : Ve Diğerleri
f : Frekans



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanların, fikirlerin, bilgilerin sürekli ve hızlı bir şekilde değiştiği ve geliştiği bir dönemden geçmekteyiz. Her gün bir yenilikle gelmekte, bu yenilikler ise insanı kendisini yenilemeye, yeni duruma adapte olmaya itmektedir. Bu sürekli yenilenme süreci bazı klişe sözleri ise geçersiz kılmıştır. Değişimin çok hızlı bir şekilde yaşandığı bu dönemde artık ben bu işte ustayım, bu işi ben biliyorum diyerek monoton bir şekilde ömür boyu devam eden faaliyetler olanaksızlaşmıştır. Bu süreç meslek hayatında da ben artık öğretmenim, ben doktorum gibi anlayışları yok etmiştir. Artık en iyi kavramının her gün yeni bir boyut kazandığı bir süreci yaşamaktayız. İşte bu hızlı değişim sürecinde en iyiyi yakalamak ve yeniliklere ayak uydurmak için, bilgilenme yollarını etkin bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Bu baş döndüren değişim süreci hiç şüphesiz bilgilenmenin en önemli yollarından biri olan okuma kavramının önemini daha da artırmıştır (Güneş, 2011, s.7).

Okuma kavramı zaman zaman okumayı-yazmayı öğrenmiş olma (okur-yazarlık) anlamlarında kullanılmıştır. Okuma becerisinin gelişiminde ilk olarak okuma, sadece gördüğü kelimeleri seslendirme olarak ifade edilmiştir. Hiç şüphesiz bu şekilde yapılan bir okumanın okuma becerisi ile eş tutulması imkânsızdır. Okuma becerisi süreklilik arz eden ve geliştirildikçe değer kazanan bir beceridir (Coşkun, 2002, s. 233). Bu becerinin gelişiminde ise ilköğretimin ilk yıllarının büyük önemi vardır. Okuma becerisinin gelişimi birinci sınıftan başlar ve yaşam boyu devam eder.

Okuma başlangıçta çizgi, harf ve sembollerin algılanması olarak ifade edilmektedir. İlerleyen süreçlerde harflerin tanınması ve ifade edilmesinin yanında, anlama boyutu üzerinde de durulmuştur. Akyol'a göre (2013, s. 33) okuma; yazar ve

okur arasında etkileşimle gerçekleşen, dinamik bir anlamlandırma süreci olarak tanımlanmıştır. Okuma; kelimelerin duyular vasıtasıyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan bilişsel bir faaliyettir (Sidekli ve Yangın, 2005, s. 394). Görülmektedir ki sadece kelimeleri seslendirme okuma becerisi olarak kabul edilemeyecek bir beceridir. Okumada önemli olan anlamlandırmadır. Anlamlandırma olmadan bireyin bilgi edinmesi, sürekli değişen koşullara ayak uydurması imkânsızdır.

Okuma faaliyetinde en önemli konu okunandan anlam çıkarabilmektir (Akyol, 2013, s. 33). Bu anlam çıkarma faaliyeti ise okumada akıcılığı gerekli kılmaktadır. Okumada anlam kurma için ise okuyucunun dikkatini anlama yönlendirmesi gerekmektedir (Samuels, 1979, s. 405). Okuyucunun dikkatini anlama yönlendirmesi için de okumasının doğru ve belirli bir hızda olması gerekmektedir. Okumada bu özelliklerin kazanımı otomatikleşme teorisi ile açıklanmaktadır. Otomatikleşme ile okur okumasında kelime tanıma yerine anlama odaklanmaktadır, böylece okumasını geliştirmekte ve akıcı bir okuyucu olma yolunda ilerlemektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012, s. 190).

Zutell ve Rasinski (1991, s. 211) akıcı okumayı, kelime tanımaya fazla çaba sarf edilmeyen otomatik olarak, cümle içinde anlam gruplarına dikkat ederek, vurgu ve tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecan ve duygularını, okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma olarak tanımlamışlardır. Uluslararası okuma paneli ise, akıcılığı bir metni hızlı, doğru ve uygun ifadeyle okuma yeteneği olarak ifade etmiştir. Akıcılık ve anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Akıcı okuma okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan kelimeyi doğru seslendirme yeteneğidir. Akıcılık doğru, hızlı, prozodik ve anlamlı okumayı ifade eder (Pikulski ve Chard, 2005, s. 510). Görüldüğü gibi akıcı okumada anlama ve bu anlamı sesli okumada hissettirme önemlidir. Burada anlamın yakalanması ve sesli okumada hissettirilmesi için en önemli koşul ise otomatikleşmedir.

Akıcılık anlam çıkarma için ön koşuldur. Akıcı okuma becerisine sahip olma ve anlamı yakalama akademik başarı için önemli bir beceridir. Bu becerinin gelişmesi bilhassa Türkçe dersi ve diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön veren önemli bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi derecede yapabilen öğrencinin akademik olarak başarılı

olacağı bir gerçektir. Hatta bu başarı akademik alanla sınırlı kalmayacak yaşamına da yansiyacaktır (Çaycı ve Demir, 2006, s. 438). Bu kazanımları sağlayacak olan akıcı okuma becerisinin gelişiminde ise sesli okuma önemli bir yere sahiptir. Sesli okuma, gözle algılanıp, bilişle kavranan kelime ya da kelime gruplarının konuşma organları vasıtasıyla seslendirilmesini ifade eder (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s. 19).

Rozan (1982, s. 19) ise sesli okumayı, “yazılı ve basılı imgeleri, belli kaidelere uyarak seslendirmek” olarak ifade etmiştir. Sesli okuma; okumayı öğrenmede, okuma hatalarını belirlemede önemli bir yere sahiptir (Çelik, 2006, s. 22). Öğrencilerin sesli okumaları hakkında yapılan bir araştırmada ilkököl öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin %70’ini, lise öğrencilerinin %50’sini ve üniversite öğrencilerinin %35’ini ikinci kez okudukları belirlenmiştir (Akyol, 2013, s. 33). Bu araştırma sonucu öğrencilerin sesli okuma akıcılığının yetersiz bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan bu sesli okuma hataları öğrencilerin anlama düzeylerini etkilemekte bu durum ise okul başarılarına ve yaşamlarına olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Yıldız, 2013, s. 1465).

Okuma hatalarının giderilmesinde ilköğretimin ilk yılları büyük öneme sahiptir. Bu yıllarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak, sürekli yapılan uygulamalarla akıcılık geliştirilebilir. Bu amaçla okuma hataları gidermek ve okumada akıcılığı sağlamak için pek çok çalışma yapılmıştır (Akyol ve Kodan, 2016; Çankal, 2018; Roundy ve Roundy, 2009; Samuels, 1997; Therrien ve Hughes, 2008; Yamaç, 2013; Yılmaz, 2006). Yapılan çalışmalarda okumayı değerlendiren kimi zaman bir uzman, kimi zaman ise bir akran olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciye dönütler verilmekte, öğrencilerde bu dönütlere göre kendisini geliştirmek için çaba sarf etmektedir. Öğrencilerin yardım alarak okuma yaptıkları görülmektedir. Kimi zaman bu yardımı yapan bir öğretmen, kimi zaman ise bir akran olabilmektedir. Bunun yanında çalışmaların çoğu okuma problemi yaşayan öğrencilere yönelik bireysel olarak yapılan çalışmalardır. Bu durum ise okuma seviyesine bakılmadan tüm sınıfın dâhil edildiği okuma araştırmalarını gerekli kılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin kendi kendini değerlendirdiği, teknolojiden faydalanarak kendi okumasını geliştirdiği çalışmalara sınırlı sayıda ve bireysel düzeydedir.

Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışması, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama kabiliyetlerini geliştirmede diğer araştırmalarda kullanılan

yöntemlerden farklı olarak; hem tüm sınıf düzeyinde uygulanması açısından, öğrencinin kendini değerlendirmesi bakımından ve kendi kendine okumasını düzeltmeye çalışması yönünden farklı ve önemli bir çalışma olarak görülmektedir. Öz değerlendirmeye dayalı sesi okuma ile öğrencilerin kendi okuma yanlışlarını belirlemesi, kendi hızlarını değerlendirmesi, okuma prozodilerini eleştirmeleri ve okuma konusunda olumlu görüşe sahip olmaları beklenmektedir. Yapılan değerlendirmelere ve bireysel çalışmalara bağlı olarak akıcı okuma ve anlama düzeylerinde ilerleme kaydedebilecekleri düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okumanın akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin doğru okumaya etkisi nedir?
2. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin hızlı okumaya etkisi nedir?
3. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin prozodik okumaya etkisi nedir?
4. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?
5. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin etkililiği zamana bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?
6. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuma ve okuduğunu anlamaya etkisinde cinsiyet değişkenine göre bir fark var mıdır?
7. İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma; ilköğretimden başlayıp, hayatın her alanında ve yaşam boyu kullanılan en önemli becerilerden biridir. Okuma becerisi; bireyin bilgi edinmesinde, sorgulamasında, keşfetmesinde, yorumlayan ve üreten bir birey olmasında önemli bir yere sahiptir. Şüphesiz tüm bu faydaların etkililik derecesi okuma becerisinin niteliği ile yakından ilgilidir.

Bireylerin okuma becerileri aynı nitelikte değildir. Bazı okuyucuların okumaları iyi bir okumanın göstergesi olarak akıcılık gösterir. Bu okuyucular; okumalarından zevk alan, okuduklarını anlayan ve okumayı amaca ulaşmak için etkin bir araç olarak kullanabilen bireylerdir. Bunun yanında bazı okuyucuların okuması ise istenilen seviyede değildir. Onlar ise; okumalarından haz almayan, okuduklarını anlamada problem yaşayan bireylerdir. Yaşanılan bu okuma problemleri ise öğrencilerin gerek akademik, gerekse toplumsal hayatın diğer alanlarında ki başarılarını olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerin iyi bir okuyucu olmaları için yaşanılan okuma problemlerinin erken yaşlarda giderilmesi önemlidir. Çünkü erken yaşta bu problemlerin giderilmesi çocuğun hem eğitim, hem de toplumsal yaşamındaki başarısını önemli derecede etkilemektedir. Bu problemi aşmak için ilkokulun ilk yıllarında yaygın olarak kullanılan pek çok yöntem mevcuttur. Bunlara; yapılan okuma yarışları, sessiz okumalar, paylaşımlı okumalar vb. örnek olarak gösterilebilir.

Okullarda daha çok rekabetçi anlayışa dayalı olarak yapılan okuma yarışları, güzel okuyan öğrenciler arasında geçen paylaşımlı okumalar gibi okuma çalışmalarının bazı noksanlıklar barındırdığı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmaların öğrenciler arası rekabete yol açtığı, okuması iyi olan öğrencileri ön plana çıkardığı, okuma hızına önem vermek ve anlamı göz ardı etmek gibi bazı alanlarda noksanlıklar barındırdığı görülmektedir. Örneğin öğrenci gayet hızlı okumakta fakat okumasını anlamamakta ve anlamı okumasına yansıtamamaktadır. Diğer bir husus ise yapılan çalışmalarda genellikle öğrencinin okuma hataları bir arkadaşı veya öğretmeni tarafından düzeltilmektedir. Bu durum ise yapılan çalışmalarda bir rehberi zaruri hale getirmektedir.

Bir başka önemli nokta ise insanların hayatı yoğun bir şekilde yaşadığı, artık babanın yanında annenin de iş hayatında aktif bir rol aldığı dönemde yaşamakta olduğumuz gerçeğidir. Bu dönem çocuklara ayrılan vaktin azaldığı, çocukların ise daha çok teknolojik aletlerle vakit geçirdiği bir dönemdir. Bu teknolojinin çocukların okuması için araç olarak kullanılması, anne ve babanın yükünü hafifleten faydalı araçlar haline gelmesi önemlidir.

Tüm bu sebeplerden dolayı öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarının şu açılardan önemli olacağı düşünülmektedir:

- Okuması istenilen düzeyde olmayan öğrencinin eleştirilme kaygısının azalacağı,
- Öğrenmenin sorumluluğunun öğrenciye ait olacağı,
- Teknolojinin eğitimde faydalı bir şekilde kullanılacağı,
- Öğrencinin kendi hızında ilerleme kaydedebileceği,
- Öğrencinin okumasında bir rehber ihtiyacı duymayacağı,
- Öğrencinin okumasını istediği kadar tekrar etmesine ve düzeltmesine fırsatlar sunacağı,
- Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında anne ve babalara kolaylıklar sağlayacağı,
- Öğrencilerin sürekli aynı yöntemler yerine bunun gibi farklı yöntemlerle okumaya ilgi duyabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmadaki başlıca varsayımlar şunlardır;

- Okuduğunu anlama için hazırlanan testlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini yeteri düzeyde tespit ettiği,
- Öğrencilerin görüşme sorularına içten cevaplar verdiği,

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018/2019 eğitim-öğretim yılının II. döneminde 10 hafta boyunca ve 110 ders saati süresiyle,
- Nevşehir ili Derinkuyu ilçesindeki bir ilköğretim okulunda eğitim-öğretim gören iki dördüncü sınıf şubesiyle,
- Metin türlerinden öyküleyici metinlerle,
- Değerlendirme yöntemlerinden öz değerlendirmeyle,
- Akıcı okuma stratejilerinden, “tekrarlı okuma stratejisi” ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma:“Yazan ve okuyan arasında faal ve etkili bir iletişimi gerektiren, dinamik bir anlamlandırma sürecidir (Akyol, 2013, s.)”.

Sesli Okuma: Bir yazının, dinleyicilerin işitebileceği ve zevkle dinleyebileceği bir ses tonuyla okunmasıdır (Öz, 2011, s. 212).

Akıcı Okuma: Kelime tanımaya fazla gayret sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek, tonlamaları, vurgulamaları gerekli yerlerde uygulayarak yazarın duygularını okuma işine aksettirerek yapılan okumadır (Zutel ve Rasinski, 1991, s. 211).

Okuduğunu Anlama: Okuma sürecinde seçilen bilgilerin sınıflanması, sorgulanması ve yeniden zihinde yapılandırmayı ifade eder (Güneş, 2011, s. 17).

Tekrarlı Okuma: Metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kez tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 1997, s. 377).

Öz değerlendirme: Kişinin öğrenmesi hakkında yargılamalar yapmasını ifade eder (Boud ve Falchikov, 1989, s. 529).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okuma

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak pek çok öğrenme ve bilgilenme yöntemi ortaya çıkmıştır. Şüphesiz geçmişten günümüze bu bilgilenme ve öğrenme yöntemlerinden özellikle bir tanesi önemini hiç kaybetmemiştir. Hatta önemini kaybetmek bir yana her geçen gün önemini artırmıştır. Bu yöntem “öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okumadır (Sever, 2015, s. 15).”

Okuma ile ilgili kaynaklar tarandığında okuma kavramı ile ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Bamberger’e (1990, s. 10) göre okuma; çeşitli gelişim aşamalarını kapsayan, karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreçte başlangıçta sembollerin tanınması ve algılanması varken, daha sonra zihinsel kavramlara dönüştürme süreci vardır. Torgesen (2000, s. 55) okumayı, iki aşamalı bir beceri olarak tanımlamıştır. Birinci aşamada kelimeleri tanımak varken, ikinci aşamada ise anlama yer almaktadır. Karatay (2014, s. 8) okumayı, “yazılı bir metni, sessizce gözle izleyip anlamını idrak etmek veya dillendirmek” olarak tanımlamıştır. Okuma; sözcüklerin duyu organları tarafından algılanmasını, kavranmasını ve yorumlanmasını içeren zihinsel faaliyetleri gerektiren bir eylemdir (Sidekli ve Yangın, 2005, s. 394). Harris ve Sipay (1990, s.10) okumayı “yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması” olarak tanımlamışlardır (Akt. Karatay, 2014, s. 8). Türkçe sözlükte ise okuma “Bir yazıyı oluşturan harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve yazıdaki düşüncüyü kavrayıp; yazılı bir metnin vermek istediği mesajları öğrenmek” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016) olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlarda okumaya genellikle seslendirme ve kavrama penceresinden bakıldığı göze çarpmaktadır.

Stauffer (1996, s. 5) ise uzun yıllar gerek öğrencilerle gerek öğretmenlerle okuma üzerine yaptığı çalışmalarda “Okuma nedir?” Sorusunu sormuş ve aldığı cevapları toparlayıp, okuma ile ilgili bir tanıma ulaşmıştır. Yaptığı tanıma göre okuma; basılı bir metindeki işaret ve sembolleri seslendirmeyi, bu sembollerden anlam çıkarmayı, yazarın anlatmak istediğini almayı ifade eden karmaşık bir süreçtir (Akt. Karatay 2014, s. 9).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında daha çok anlama ve kavrama üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yeterli görmeyen Akyol’a göre (2013, s. 33-34) tanımlar anlama karakterinin nasıl olduğu, anlam kurmada nelerin etkili olduğu konusunda yetersiz kalmaktadır. Akyol, buradan hareketle okumayı “Yazar ve okuyucu arasında faal etkileşimi gerektiren, sürekli bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere okuma bilişsel bir süreçtir ve gözlenebilmesi olanaklı değildir. Bu zihinsel süreçte okurun ön öğrenmeleri, okumaları, seyrettikleri, yaşadıkları, kültürel mirası, inançları ve değer yargıları gibi birçok unsur da etkilidir (Coşkun, 2002, s. 232). Anlaşılacağı üzere seslendirme sürecinin ötesinde olan okuma eylemi okuyucunun aktif katılımını gerekli kılan bir beceridir.

Okuma, yazıdaki duygu ve fikirlerin kavranarak, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okuma etkinliği görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi faaliyetleri içermektedir. Okuma; iletişim, kavrama ve öğrenme gibi süreçleri içeren; bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutları olan bir gelişim sürecidir (Sever, 2015, s. 13).

Güneş (2007, s. 121-122), sesli okumanın seslendirmeden farklı olduğunu ifade etmiştir. Okumayı öğrenmek için yapılan sesli okuma ile bilgilenmek için yapılan okumanın birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtmiştir. Okuma sadece şifre çözme değildir, aynı zamanda yazı denilen çizgilerin anlamını araştırmaktır. Okumada anlamanın yanında sorgulama, okunan metne gönüllü katkı yapma gibi süreçleri de kapsadığını belirtmiştir.

Günümüzde toplumlar hızlı bir değişim ve gelişim süreçleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu toplumsal alanda yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Süregelen bu değişimler hızlı bir şekilde de devam

etmektedir. Bu durum insanları yaşam boyu okumaya itmektir. Aslında bu durum çağımızın insanlara getirmiş olduğu bir mecburiyet olmuştur (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011, s. 81).

Okuma bireyin çevresindeki insanların, organizasyonların görüşlerini, düşüncelerini ve yaydığı bilgileri öğrenmesinde etkilidir. Aynı şekilde birey okuma becerisi ile çevresindeki doğruyu, yanlış ve gerçekleri kavrayabilmektedir (Ulu ve Başaran, 2013, s. 1). Okumanın hayattaki yeri çok büyüktür. Okuma becerisi ile insan hayatta daha başarılı olur. İş ve meslek hayatında kendisini geliştirebilir, boş vakitlerini etkili bir şekilde değerlendirebilir (Sidekli ve Yangın, 2005, s. 394).

Okuma becerisinin gelişiminde en büyük görev okullara düşmektedir. Bu becerinin kazanılması ise Türkçe dersi ile gerçekleşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programı incelendiğinde Türkçe’de dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri olduğu görülmektedir. Bu dört temel beceriden okuma becerisinin birinci sınıftan başlayarak yoğun bir şekilde verildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 1-66). İlköğretimin ilk yıllarında daha çok sesli okumalara yer verilmektedir. Çünkü yeni okuma öğrenmede hatalar sesli okuma yöntemiyle kontrol edilebilir. Sesli okuma becerisindeki gelişmeler, anlama düzeyindeki gelişmelerle yakından ilişkilidir (Yılmaz, 2008, s. 325). Görüldüğü gibi sesli okuma, sessiz okumanın ön koşuludur. Sesli okuma becerileri geliştikten sonra sessiz okuma çalışmalarına geçilmelidir. Zaten ilerleyen süreçlerde sesli okuma becerisinde yeteri seviyeye ulaşan öğrenciler sessiz okumaya yönelmektedirler. İlköğretimin ilk yıllarında amaç olarak görülen okuma, ilerleyen zamanlarda araç haline dönüşmektedir (Coşkun, 2002, s. 233).

2.1.1. Okuma Çeşitleri

Literatür incelendiğinde okumanın birçok çeşidinin olduğu görülmektedir. Sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma ve hızlı okuma bunlardan birkaçıdır (Çelik, 2006, s. 21; Yılmaz, 2014, s. 87-92). Burada okullarda daha çok kullanılan okuma

yöntemlerinden sessiz okuma ve sesli okuma üzerinde durulacak, diğer okuma çeşitlerine ise kısaca değinilecektir.

2.1.1.1.Sessiz Okuma

Öğrenciler, okullarda sessiz okuma adı altında baş hareketleri yaparak dudak hareketleri ile okumalar yapmaktadırlar. Bu okumalar sessiz okuma olarak kabul edilemeyecek okumalardır. Kavcar vd. (1995, s. 44) sessiz okumayı “ses organlarından hiçbirini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri olmadan yalnızca gözle yapılan okuma” şeklinde tanımlamışlardır. “Sessiz okumanın, ses çıkarmayarak sözcükleri içten seslendirme şeklinde okuma olmadığı bilinmelidir.” (Demirel, 1999, s. 66). Tanımlarda ortaya koymaktadır ki okullarda yapılan okumalar sessiz okuma olarak değerlendirilmemelidir.

Hayatta en çok kullanılan okuma şekli sessiz okumadır. Çünkü sessiz okuma hızı artırır ve az zaman alan bir okuma yöntemidir. Sadece göz ve beyin ikilisi etkilidir. Hızlı olmasının sebebi gözün seslendirilen sözcüklerden daha fazlasını görmesidir. Sessiz okuma çalışmalarına ilk sınıflardan itibaren fırsat verilmelidir. Bu fırsatlar sayesinde sessiz okuma ile öğrenciler kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazanırlar (Çelik, 2006, s. 24-25).

Kayalan (2000, s. 57) sesli ve sessiz okuma arasındaki hız farkını şu şekilde sayısallaştırmıştır:

“Sesli okumada 1sn. = 1 kelime

60 sn. = 60 kelime

Sessiz okumada $\frac{1}{4}$ sn. = 1 kelime

60 sn. = 240 kelime”

Bu sayılaştırma da göstermektedir ki sessiz okuma, sesli okumadan dört kat daha hızlıdır. Huey bu iki okuma yönteminde üniversite öğrencilerinin karşılıklı okuma süratlerini ölçmüştür. Sessiz okumada ortalama sürat 5.63, azami sürat 8.21; sesli okumada ise ortalama sürat 3.55, azami sürat 4.58 olarak belirlemiştir (Gray,

1975, s. 44). Bu sebepten dolayı en çok kullanılan okuma yöntemlerinden birisi sessiz okuma yöntemidir.

Karatay (2014, s. 89), sessiz okuma yaparken bazı unsurlara dikkat edilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Sessiz okumada dudakların kıpırdamaması, fısıldamaların yapılmaması gerektiği ve içinden tekrarların olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bunların yanında sessiz okuyan bireye, ses çıkarmaması gerektiği, baş ve vücut hareketlerinden kaçınması gerektiği, okumasını kalemle takip etmemesi gerektiği de hatırlatılmalıdır. Çünkü bu şekilde yapılan bir okuma ancak sessiz okuma olarak kabul edilebilir.

2.1.1.2 Sesli Okuma

Sesli okuma bir yazının, dinleyicinin işitebileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır (Öz, 2011, s. 212). Kavcar vd. (1995, s. 43), ise sesli okumayı gözle algılanan sözcük ya da sözcük kümelerini konuşma organları yardımıyla seslendirmek olarak tanımlamıştır.

Göçer, yukarıdaki tanımlara ek olarak kendi tanımına “anlamı algılama” ibaresini eklemiş ve sesli okumayı şu şekilde tanımlamıştır: “Sesli okuma, yazıyı görme, sözcükleri seslendirme ve anlamı algılamadır” (Göçer, 2007, s. 36). Sesli okumada, yazıları görme, seslendirme, algılama ve bilişte örgütlenme gibi farklı fiziksel ve bilişsel süreçlerle karmaşık beceriler etkilidir. Görüldüğü üzere okumanın temel niteliklerinden olan anlama burada da geçerli bir kuraldır. Bunun yanında sesli okuma vurgu, tonlama gibi bileşenleri de içerir. Anlamın tam olarak elde edilmesinde, dinleyicinin zevk duymasında bu bileşenler önemli rol oynar.

Baymur (1943, s. 187) sesli okumada, kelimelerin anlaşılır ve doğru bir şekilde telaffuzunun önemli olduğunu belirtmiştir. Okurun metnin mantığını ve duygusunu iyi anlaması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü okurun metindeki duygu ve düşüncüyü yansıtması için öncelikle anlaması gerekmektedir. Okur sesli okuma ile metnin anlamını ve duygusunu yansıtırken jest ve mimikleri etkili kullanmalı, ses tonunu anlamı yansıtacak şekilde etkili bir biçimde ayarlamalıdır.

Sesli okuma okuyucunun okumayı öğrenmesinde, okuma hızını artırmasında önemlidir. Bu sebeplerden dolayı ilköğretimin ilk yıllarında daha çok sesli okumaya yer verilmektedir. Böylelikle öğrencinin okuma becerisini kazanıp kazanamadığı, nerelerde hatalar yaptığı belirlenebilir. Tüm bu sebeplerden dolayı ilköğretimin ilk yıllarında sesli okuma becerileri önemlidir. Öğretmenler bu becerileri kazandırırken aşağıda belirtilen hususları dikkate almalıdırlar. Bunlar:

- Öğretmenler ilgili metni model olarak okumalıdır.
- Öğretmenlerin uygun bir dil kullanarak (İstanbul Türkçesiyle) okuması ve mümkün olduğunca diksiyona özen göstermesi gerekmektedir.
- İyi bir sesli okuma için nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere açıklanmalıdır.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun metinler seçilmelidir.
- Metin önce bir iki defa sessiz okutulmalı, sonra sesli okutulmalıdır.
- Sesli okuma için öğrencilere yeteri kadar fırsat sunulmalıdır.
- Okuma esnasında yapılan hatalar okuma bitmeden anında düzeltilmelidir (Yılmaz, 2014, s. 87-88).

İyi bir sesli okuma eğitiminin öğrencilere birçok faydası bulunmaktadır. Sesli okumayla öğrenciler; ses, vurgu ve tonlama becerilerini geliştirirler. Kelime tanıma ve kavrama yeteneklerini geliştirirler. Okuma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerin yanında dikkat ve öğrenme gibi becerilerinde de olumlu gelişmeler gösterirler (Güneş, 2011, s. 9).

Sesli okumanın sessiz okumaya geçiş için kullanıldığını düşünenlerin aksine Güneş (2011, s. 11) sesli okuma ve sessiz okumayı karşılaştırmış, aralarındaki farkları ve sesli okumanın bazı özelliklerini belirtmiştir. Güneş'e göre sesli okuma ilköğretim ilk yıllarında yapılan ve sessiz okumaya geçiş olarak görülen bir okuma değildir. Sesli okuma seslendirmeden çok daha öte anlamları ifade etmektedir. Seslendirmenin yanında anlamlandırmayı da barındırır. Aynı şekilde ezberleme aracı olarak kullanılan sesli okuma ezberlemeden öte bir anlamı da ifade eder. Ezberlemede, olduğu gibi akılda tutma varken sesli okumada anlamlandırma önemlidir.

Sesli okuma, okuma hatalarının bariz bir şekilde görüldüğü okuma yöntemidir. Zayıf okuyucular kelime okumada; ters çevirmeler, atlayıp geçmeler, tekrarlar ve eklemeler gibi yanlışlar yapmaktadırlar (Akyol, 2013, s. 243-244). Bu yanlışlar sesli okuma yardımıyla tespit edilebilir ve farklı yöntemlerle düzeltilebilir. Okumada yapılan bu tür yanlışlar okumanın nihai amacı olan anlamlandırmayı zorlaştırmaktadır. Nihai amaca ulaşmak için ise zayıf okuyucuların bu tür problemleri aşip akıcı bir okuma seviyesine ulaşmaları gerekmektedir.

2.1.1.3. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma kişinin sahip olduğu bilgileri kullanarak, yeni öğrendiği düşünceleri tarafsız bir şekilde yargılamasını ifade eder. Bu tür okumada amaç öğrenciye yeni öğrendiği metindeki bilgileri sorgulamadan kabul etmeme becerisini öğretmektir. Eleştirel okuma; analiz etme, tahminde bulunma, karşılaştırma ve değerlendirme gibi becerileri içerir (Yılmaz, 2014, s. 90).

2.1.1.4. Göz Atarak Okuma

Bir eser hakkında genel bir fikir edinmek amacıyla yapılan okumadır. Bu amaçla eserin özet kısmına, içindekiler bölümüne ve yazar hakkında bilgilere göz atılabilir. Ayaküstü okuma olarak adlandırılan bu tür okuma genel bir bilgi edinmek amacıyla yapılır. Yapılan bu okumadan detaylı ve kesin bilgilerin elde edilmesi beklenmez (Aytaş, 2005, s. 464).

2.1.1.5. Güzümlü Okuma

Güzümlü okumada okuyucu gözetmen eşliğinde ve bir amaca yönelik okur. Burada yazarın bakış açısına okuyucuyu getirmek bir amaç olabilir. Bu amaçla gözetmen okuma sırasında önemli noktalarda durup, incelemeler yaptırabilir ve sorularla yönlendirmeler yaptırabilir (Aytaş, 2005, s. 464).

2.1.1.6.Serbest Okuma

Boş zamanları değerlendirmek amacıyla yapılan okumadır. Daha çok okumayı geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için tercih edilir. Serbest okuma çeşidinde ilköğretimin ilk yıllarında öyküleyici metinler, ilerleyen yıllarda ise bilgilendirici metinler tercih edilir. Burada öğretmen okuduğunu anlamayı kontrol etmek için soru sorma, canlandırma yapma gibi yöntemler kullanılabilir (Yılmaz, 2014, s. 91-92).

2.1.1.7.Hızlı Okuma

Görsel okumaya dayalı, yazıları resim ve şekil olarak algılanmasını sağlayan hız odaklı bir okuma yöntemidir. Hızlı okumada kelimeler başlangıçta ikişerli, üçerli ve daha fazla gruplar halinde görülür. Daha sonra alan okuması denilen sayfayı görüp tanıyabilecek seviyeye ulaşmayı ifade eder. Hızlı okuma sadece kelimeleri hızlı bir şekilde seslendirme değildir, bunun yanında kavrama hızının da olması gerekmektedir. Yani hızlı okuma hem hızlı seslendirmeyi hem de anlamayı içerir (Keskin, 2017, s. 11-12). Buraya kadar bazı okuma çeşitleri kısaca özetlenmiştir. Çalışmanın devamında akıcı okuma ve akıcı okumayı geliştirme yöntemleri ele alınacaktır.

2.2. Akıcı Okuma

Akıcı okumaya yönelik çalışmaların temelleri oldukça eskiye dayanmaktadır. Akıcı okumada temel kavramlardan biri olan ve hızı ifade eden “otomatik” kavramı ilk kez 1886 yılında Catell tarafından kullanılmıştır. Catell bu kavramı okuma hızını ifade eden bir benzetme olarak kullanmıştır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s. 211-239).

1987 yılında Bryan ve Harter telgraf operatörleri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada mors alfabesini kullanan operatörlerin başlangıçta yavaşken zamanla hızlandıklarını görmüştür. Bu çalışma sürekli tekrar yapmanın

kişileri otomatik hale getirdiğini ve kişilerin başlangıçta gösterdikleri dikkati artık fazla göstermeye ihtiyaç duymadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Bryan ve Harter bu sonuca dayanarak mors alfabesini kullanan operatörler için “akıcı” olarak kullandıkları yorumunda bulunmuşlardır (Samuels, 2006; Akt. Keskin, 2012, s. 19).

Samuels (2006) okumada akıcılık kavramının ilk defa 1908 yılında Edmund Burke Huey’in çalışmalarıyla gündeme geldiğini belirtmiştir. Akıcı okuyucuyu usta bir satranç oyuncusuna benzeten Huey, satranç oyuncularındaki gelişimleri gözlemlemiştir. Oyuncular satranç taşlarının dizilişi ve kendi içindeki kuralları öğrendikçe, daha iyi ve hızlı oynadıklarını belirlemiş ve bu durumun tekrara ve tecrübeye dayalı olduğunu belirtmiştir (Samuels, 2006; Akt. Çayır, 2014, s. 12).

Huey’in bu çalışmasından ilham alan LaBerge ve Samuels (1974, s. 293-323) “Otomatikleşme Teorisi”ni geliştirmişlerdir. Bu teori akıcı okuma üzerinde yapılan sürekli tekrarların ve tecrübenin öneminden bahsetmektedir. Bu teori satranç oyuncularının oyun oynama becerilerini etkileyen unsurlarla örtüşmektedir.

“Otomatikleşme teorisi” akıcı okuma alanında etkisini göstermiş ve yapılan birçok tanımda bu ifadeye yer verilmiştir. Fakat davranışçı kuramın etkisiyle başlangıçta sadece tekrarlar sonucu otomatikleşme, kelime tanıma olarak görülen akıcı okuma anlayışı zamanla değişime uğramıştır. Gözlenebilen yanlarının yanı sıra anlamayı etkileyen birçok gözlenemeyen etmenin varlığı kabul görmüştür. Bilişsel anlayışın gelişmesi ile akıcı okumada anlama üzerinde daha fazla durulmuştur.

Huey (1968) akıcı okumayı bir metni uygun doğruluk, hız ve tonlamayla seslendirme kabiliyeti olarak görmektedir (Akt. Baştuğ, 2012, s. 24-25). Görüldüğü üzere başlangıçta yapılan tanımda anlama üzerinde durulmamış, otomatikleşme üzerinde durulmuştur. Fakat daha sonraki tanımlara anlama boyutu da eklenmiştir. Buna örnek olarak, Zutel ve Rasinski (1991, s. 211) ise akıcı okumayı; kelime tanıma fazla çaba göstermeden otomatik bir şekilde, cümle içerisindeki anlam ünitelerini dikkate alarak, tonlamaları, vurgulamaları gerekli yerlerde uygulayarak yazarın hislerini okuma işine aksettirerek yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma metni uygun kelime gruplarıyla, iyi bir anlama seviyesinde, doğru, pürüzsüz ve hızlı bir biçimde okumadır (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011, s. 760). Yazarın duygusunu katabilmek anlamayı zorunlu kılmaktadır. Okuyucu anlarsa tonlama yapar

ve yazarın duygusunu okumasına katabilir. Bu sebeple akıcı okuyan bireyin metinden anlam çıkaracak şekilde doğru ve hızlı okuması önemlidir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012, s. 779).

Akıcı okumada temel oluşturan iki beceri kelime tanıma ve ayırt etme becerileridir (Dündar ve Akyol, 2014, s. 364). Bu becerileri iyi gelişmiş birey bunlar için fazla çaba sarf etmek yerine, bilişsel süreçlerini, ön bilgilerini de işe koşarak anlamaya harcar. Fakat otomatikleşme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bireyler enerjilerini daha çok tanıma ve ayırt etme süreçlerine harcarlar. Bu durum ise anlamamanın ikinci planda kalmasına sebep olur. Bir metni yavaş okuma anlamayı olumsuz etkilediği gibi, çok hızlı okumada anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Burada anlamayı en iyi şekilde etkileyen hıza gündelik konuşma hızı ölçüt olarak kabul edilebilir. Akıcı okuma becerisi gelişmemiş bireyler ise genellikle belli okuma hataları yapmakta, okumalarındaki bu hatalar metni anlamalarını engellemektedir.

Bunlar:

- Okumaya odaklanamama
- Atlayıp geçmeler (bırakmalar)
- Eklmeler
- Ters çevirmeler
- Tekrarlar (Akyol, 2013, s. 176-177).

Güneş (2007, s. 92) yukarıdaki okuma hatalarını içine alan akıcı okuma tanımı yapmıştır. Akıcı okumayı; okurken vurgu ve tonlamayı dikkate alarak, gereksiz tekrarlardan kaçınarak, duraklama ve atlama yapmadan yapılan okuma şeklinde ifade etmiştir. Akıcı okuyan bireyler uygun hızda, anlamı yakalayarak, vurgu ve tonlamayı yerinde kullanarak okurlar. Akıcı okuyamayan bireyler ise yukarıda belirtilen okuma hatalarını yapmakta ve anlamı yakalayamamaktadırlar.

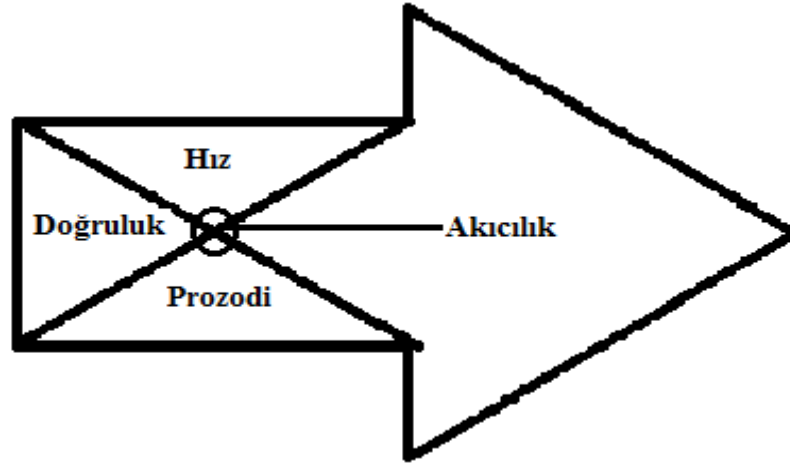
Akıcı okuma sadece kelimeleri tanıyıp uygun hızda okuma değildir. Akıcı okuma aynı zamanda metnin işlenmesini ve içindeki derin anlamın çıkarılmasını da içerir (Karasu, 2011, s. 4; Rasinski, 2004, s. 46; Wilger, 2008, s. 2). Akıcı okumadaki anlama etkisi akıcılığı okuma başarısının önemli bir göstergesi haline getirmiştir. Akıcı okumadaki bu anlama becerisi sadece Türkçe dersindeki

başarıyı değil, diğer derslerdeki akademik başarıyı da etkilemektedir. Bu sebeple ilköğretimin ilk yıllarında okuma problemlerini aşamayıp, akıcı okuma becerisi geliştiremeyen bireylerin ilerleyen yıllarda akademik başarı göstermelerini beklemek pek mümkün değildir (İlhan, 2014, s. 45). Bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemek için akıcı okuma becerisinin zamanında kazanılması ve işlevsel olarak kullanılması önemlidir (Özkara, 2010, s. 109).

Akıcı okuma becerisinin kazanılmasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler iyi bir akıcı okuma öğretimi için çocuklara farklı okuma deneyimleri sağlamalı, okuma stratejilerini derslerinde etkin bir şekilde kullanmalıdır. Bunun yanında seviyelerine uygun metinler seçme gibi husulara dikkat edilmelidir. Fakat Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013, s. 273-274), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi konusunda ne durumda olduklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Yaptıkları çalışma sonucu bazı tespitler yapmışlardır. Öğretmenlerin akıcı okumanın yapısı ve öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin sadece öğretim boyutunda değil akıcılığı değerlendirme boyutunda da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlere niçin akıcı okuma öğretimi yapılmalıdır sorusu sorulmuş, fakat tatmin edici cevaplar alınamamıştır. Bu durum da göstermektedirki öğretmenler akıcı okumanın gerekliliği konusunda da yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu tespitler günümüzün en önemli becerilerinde biri olan akıcı okumanın öğretiminde başarı elde etmek için yapılması gerekenler hakkında da yetkililere ışık tutmaktadır.

Okuma öğretiminde sadece öğrencilerin doğru ve belirli bir hızda okumaları yeterli değildir. Bunların yanında okumalarında okunan metnin prozodik özelliklerine ve anlam ünitelerine dikkat ederek derindeki anlamı kavrayarak okumaları da önemlidir. Tüm bunları gerçekleştirerek yapılan okuma ancak akıcı okuma olarak kabul edilebilir.

2.2.1. Akıcı Okuma Becerileri



Şekil 1: Akıcı okuma (Zarain, 2007; Akt. Baştuğ, 2012, s. 34)

Baştuğ (2012, s. 34) şekil 1’de görüldüğü gibi bunları birbiriyle bağlantılı ve anlamaya aracı olan akıcı okumanın üç farklı bileşeni olarak ifade etmiştir. Bu bileşenler doğruluk, hız ve prozodidir. Bu beceriler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.2.1.1. Doğru Okuma

Okumada akıcılığın temelini kelime tanıma ve kelime ayırt etme oluşturmaktadır (Dündar ve Akyol, 2014, s. 364). Bu durum doğru okumayı meydana getirmektedir. Doğru okumada kelimeleri doğru tanıma, çözme; alfabe kuralları kavrama ve harfleri doğru şekilde seslendirme becerilerini kapsar (Ehri ve Sandra, 1998, s. 135).

Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenciler önce sesler, sonra heceler ve cümle şeklinde bir okuma yapmaktadırlar. Öğrenciler burada sesleri tanıma ve ayırt etmede ne kadar pratik olurlarsa, bu pratiklik hece ve kelime okumadaki hızlarını etkileyecektir. Doğru okuyan öğrenci doğal olarak okuduğundan da doğru anlam çıkaracaktır. Piper (2010) okumanın akıcı olması için %98’lik doğru okuma yüzdesini sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Baştuğ, 2012, s. 36). Bu oran

yükseldikçe hem akıcı okumanın diğer bileşenleri olumlu etkilenecek hem de okuduğunu anlama yüzdesi de yükselecektir.

Kelime tanıma problemi yaşayan öğrenciler okumasında duraklamalar yapar ve okumasını sürdüremezler. Bu durum öğrencini okuduğunu anlama düzeyini de etkilemektedir. Çünkü zihin seslerle meşgul olmakta anlam üzerine yoğunlaşmamaktadır. Aynı şekilde kelime tanıma problemi yaşayan öğrencinin okuma hızı ve prozodisi de düşmektedir (Baştuğ, 2012, s. 38).

2.2.1.2.Hızlı Okuma

Akıcılığı oluşturan önemli bileşenlerden biride okuma hızıdır. Okuma hızı dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle hızlı okuma beyne kısa sürede daha fazla ileti gönderebilme yetisidir (Beydoğan, 2012, s. 4). Gönderilen iletiler anlama düzeyini de etkilemektedir. Bu sebeple okuma hızı, okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Çoğu zaman bireyin okuma başarısını anlamak için hızına bakmak bile yeterli olabilir (Çayır, 2014, s. 19).

Okuma hızında otomatikleşme teorisinin önemli bir yeri vardır. Kişi nasıl ki bir işi yaptıkça ona aşına olur ve o işi yapma hızı artarsa okumada da aynı şekilde aşına olan kişi daha hızlı okur. Samuels (2006) otomatikleşme becerisi gelişirse, sınırlı kapasiteye sahip insan zihninin bu kapasitesini anlamaya harcayacağını ifade etmiştir. Fakat kelime tanıma ve ayırt etmede yaşanan problemlerin ise bu sınırlı kapasitenin kelime tanıma için kullanılacağından anlamaya yeteri kadar kapasite ayırlamayacağını belirtmiştir. Bu sebepten dolayı otomatikleşmenin anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Keskin ve Baştuğ, 2012, s. 195). Rasinski (2004, s. 47) de okumada otomatikleşmenin anlama üzerindeki etkisinden bahsetmiş, çok yavaş ve kesik kesik ve duraksayarak yapılan okumanın anlam üniteleri oluşturmada ve cümleler arasında anlam ilişkisi kuramada önemli bir negatif etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Akıcı okuma bileşenlerinin gelişimi sırasıyla doğru, hızlı ve prozodik okuma olarak gelişim göstermektedir. Doğru okuma ve hızın birlikte sergilenmesiyle

okuyucu artık otomatikleşmiştir. Bu beceriye sahip olan bireyin artık prozodik okuma becerisine de tam anlamıyla sahip olması beklenir.

2.2.1.3. Prozodik Okuma

Akıcı okumanın üçüncü bileşeni de prozodik okumadır. Dowhower (1991, s. 3) prozodiyi etkili bir ritim ve melodi kalıpları ile okuma olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise prozodi; metni tonlamalara, vurgulamalara ve duraklamalara dikkat ederek, noktalama ve yazım kaidelerine riayet ederek okuma olarak tanımlanmıştır (Kodan ve Akyol, 2016, s. 8).

Okuma akıcılığı metni hisli ve anlamlı okumayı içerir. Anlam ise prozodik öğelerin metne aksettirilmesiyle olmaktadır. Okuyucu okuma sırasında okuma hızını, vurgu ve tonlamayı, duraklamaları, heyecan korku gibi duygu durumlarını metnin anlamına göre yansıtmaktadır. Bu yansıtma prozodik unsurlara dikkat etmeyi gerektirmektedir. Prozodik unsurlara dikkat etmeyen okuyucu ise, yanlış anlam üniteleri, yanlış vurgu, tonlama gibi hatalar yapar bu durum ise okuyucunun kafasının karışmasına sebep olur. Böyle bir durum da anlamıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Baştuğ, 2012, s. 66). Prozodik okuma sadece okuyan kişilere değil dinleyicilere de önemli katkılar sağlamaktadır. Prozodik okuma ile okuyucu okuduğunu iyi anlarken, dinleyici de dinlediğini iyi anlamaktadır. Bu durum dinleyicinin de dinlerken anlama becerisi kazanmasında önemlidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 704).

Prozodinin hissedilmesi dillere göre farklılık göstermektedir. Çünkü diller bekleme, tonlama ve vurgulama özellikleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterir. Dilin kendi özünde sahip olduğu prozodik desen; dilin kelime ve dilbilimsel yapısıyla karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmaktadır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013, s. 169). Bu sebeple prozodik özelliklerin yansıtılması her dilde farklı şekilde sesli okumaya yansımaktadır.

Türk Dil Kurumu'nun (2016) sözlüğünde prozodi "Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması" şeklinde tanımlanmıştır. Prozodik konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili

bazı kavramları içerir. Bu kavramlar; tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarıdır (Baştuğ, 2012, s. 48). Bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Tonlama: Sesde görülen incelmeye, kalınlaşma, sertleşme, yumuşama, alçalma, yükselme gibi değişimlere denir. Tonlama seslendirmesi yapılan sese, heceye, kelimeye ve cümleye bir anlam katar (Baştuğ, 2012, s. 48; Özbay, 2006, s. 87).

Vurgulama: Sesli okuma ya da konuşma sırasında hece ve kelimenin daha baskılı bir biçimde ifade edilmesidir. Vurgulamada anlamlandırmada önemlidir. Vurgulama düşüncenin daha etkili aktarılmasını sağlar (Bilgin, 2004, s. 5; Börekçi, 2005, s. 196).

Duraklama: Duraklama okumada sesi kontrol etmek, nefes alıp vermeyi düzenlemek için yapılır. Duraklamaların yapımında noktalama işaretleri yol göstericidir. Duraklamalar okumayı ve konuşmayı tekdüzellikten kurtarır (Özbay, 2006, s. 88).

Boğumlama: Boğumlama okumada ve konuşmada harflerin, hecelerin ve sözcüklerin tam olarak seslendirilmesini ifade eder. Düzgün bir şekilde konuşma ve okuma için kelimelerin ağızdan net olarak çıkması ve düzgün bir şekilde telaffuz edilmesi gerekir (Özbay, 2006, s. 88).

Ritim: Sesli okuma ve konuşma sürecinde tümcede verilen manaya göre susuşlarla anlam üniteleri oluşturmaktır. Bu şekilde oluşturulan anlam üniteleri okuyanın ve dinleyenin anlamasına yardımcı olmaktadır (Baştuğ, 2012, s. 49; Özbay, 2006, s. 90).

Çağımızın en önemli becerilerinden biri olan akıcı okuma doğruluk, hız, prozodi gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bunun yanında bir okumanın akıcı olabilmesi ve en temel hedef olan anlamaya da hizmet etmesi gerekmektedir. Çalışmanın devamında bu temel amaç olan anlamaya üzerinde durulacaktır.

2.3. Okuduğunu Anlama

Eğitim sisteminde okuma amaçtan araca dönüşen bir faaliyettir. Kişi okula başladığı zaman yoğun bir şekilde okumayı öğrenmek için çaba sarf eder. Başlangıçta tek gaye okumayı öğrenmektir. Fakat ilerleyen dönemlerde okumayı öğrenmekle birlikte bu etkinlik bir gaye olmaktan çıkar ve bir araca dönüşür. Bu etkinlik kişinin artık ömür boyu bilgi edinme, iletişim, eğlenme gibi alanlarda kullanacağı bir araç haline gelmiştir. Bu aracın etkili olarak kullanılabilmesi ve amaca hizmet etmesi için kritik bir özelliğe sahip olması gerekir. Hiç şüphesiz bu özellik ise okuduğunu anlamaktır.

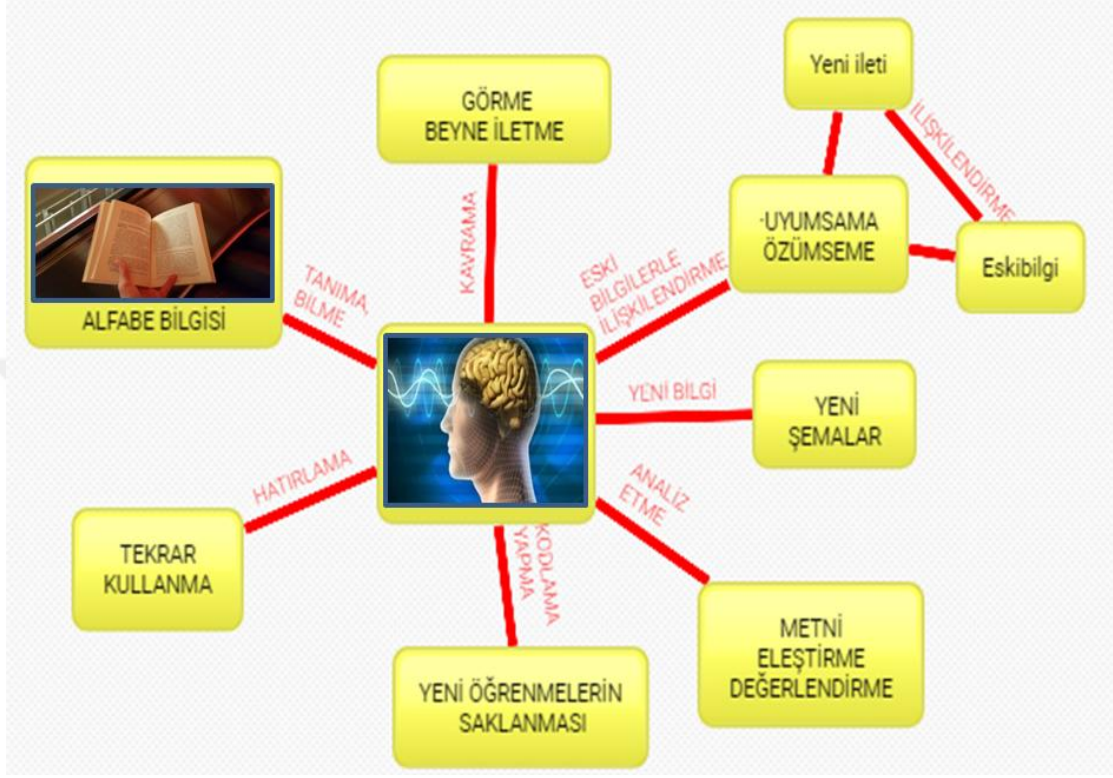
Okumanın aslı okuduğunu anlamaktır. Okuduğunu anlayan birey eleştirel düşünür, okuma sırasında anlamları kontrol eder. Bu şekilde okuyan bireyler okumayı seslendirmeden öteye geçirir, metni kendi yaşantısıyla ilişkilendirir, bilgiyi özetler, sonuç çıkarır bunları yaparak da anlamayı tam olarak gerçekleştirir (Allen, 2003, s. 319; Uyanık, 2012, s. 659; Yangın ve Sidekli, 2006, s. 3). Ancak bu şekilde yapılan okuma amaca hizmet eder ve kişinin işine yarayan bir okuma olur.

Anlama; okuma sürecinde seçilen bilgilerin sınıflanması, sorgulanması, ve yeniden zihinde yapılandırmayı ifade eder (Güneş, 2011, s. 192). Akyol (2013, s. 34) okuduğunu anlayan okuyucunun ön bilgilerini okuma ortamına aktardığını, anlama durumunu sürekli kontrol ettiğini, zihinsel imajlar oluşturduğunu, önemli noktalara dikkat ederek karışık ifadeleri açığa kavuşturduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2014, s. 80) ise okuduğunu anlamayı; yeni öğrendiği bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırıp yeni öğrenmelere ulaşma şeklinde tanımlamıştır. Okuduğunu anlama sürecini bilişsel yapılandırmacılık kuramına göre açıklamıştır. Bilişsel yapılandırmacılıkta ön bilgiler şema olarak ifade edilmiştir. Eğer yeni bilgiler önceki bilgiler ile uyuyorsa zihin düzeltme yapılmadan önceki şemaya yerleştirir, uyuymazsa düzenleme yapılır ve yeni dosya (şema) olarak kaydeder. Yani okuduğunu anlama süreci denge-dengesizlik-yeniden denge süreci ile oluşur. Bu süreçte ön bilgilerin yanı sıra kişinin ilgileri ve okuma durumları da metnin anlaşılmasında önemlidir.

Karatay (2014, s. 13-14) okuduğunu anlamayı, okunan metinden anlam çıkarma süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç okuyucu ve metin arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreç olarak ifade edilmiştir. Bu süreçte okuyucunun fiziksel ve

zihinsel gücünün eş güdümlü şekilde çalışmasıyla; metinle bilgi, düşünce ve duygu alışverişi gerçekleşir. Bu süreç belirli işlem basamaklarını içerir, bu işlem basamakları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2: Okuduğunu Anlama Süreci



(Karatay, 2014, s. 14)

Şekil 2’de görüldüğü gibi okumak için öncelikle okurun alfabe ve görsel semboller bilgisine sahip olması gereklidir. Bu bilgiye sahip olan birey yazılı metni görür ve gördükleri iletileri sinirler vasıtasıyla beyne iletir. Beyne gelen ileti, eski bilgiler ile ilişkilendirilir ve kavranır. Beyinde yeni öğrenmeler gerçekleşir. Okuyucu bu yeni öğrenmeleri eleştirir ve değerlendirir. Okuyucu değerlendirdiği bu bilgileri zihnine kodlar ve yeri geldiğinde tekrar hatırlayıp kullanır.

Okuma yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma sırasında bu sembolleri tanıma ve anlamlandırma ise bunları önceden tanımaya bağlıdır. Bu tanıma ve hız bize akıcılık kavramının gerekliliğini göstermektedir. Çünkü akıcı okumada otomatikleşme vardır. Kelime tekrarı ve geriye dönüşler yok denecek kadar azdır (Çaycı ve Demir, 2006, s. 439). Bu durum aslında bize okuma ve

anlamanın birbirine nedensellik olarak bağıllığını gösterir. Akıcı okuma neden iken bunun sonucu gerçekleşen anlama ise sonuçtur.

Okuduğunu anlama; okunan metin ile okuyucunun ön bilgileri arasında bağlantı kurup, bilgiyi yapılandırmasıdır. Robinson ve Good (1887) okuduğunu anlamayı üç kategoriye ayırmışlardır. Bunlar:

- 1. Basit anlama:** Bilgi düzeyinde alt bilişsel süreçleri ifade eder. Anlamada derinlik yoktur, yüzeysel bir anlam çıkarma vardır. Bu okuyucular en temel olan anlama becerisine sahip olan okuyuculardır. Bu becerilere bakıldığında; bilginin yerini belirleme, bilgiyi derleme, yönergeleri ve adımları tatbik etme, yazarın metindeki yapısal kurgusunu açıklama gibi becerileri içerdiği söylenebilir.
- 2. Yorumlayıcı anlama:** Basit anlama düzeyinden daha iyi anlamayı ifade eder. Bu kişiler kavrama ve uygulama basamağındadırlar. Okuduklarını kendi cümleleri ile ifade edebilirler. Bu tür okuyucular belirgin becerilere sahiptir. Bu kişiler metindeki esas olan fikri belirleme, fikirler arası kıyaslama yapıp değer atfetme, iyi bir düşünce örgütleme becerisine sahip okurlardır. Yorumlayıcı düzeyde okur olanlar kendine has kavram ve kıstas geliştirir, okuduğu parçayı özetler, genellemelere ulaşır asıl anlatılmak istenileni anlar, fikirler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır. Bu tür okurlar bu becerilerin yanında; yazarın bakış açısını ve eğilimlerini kavrama, yazarın düşüncelerini sürdürme, metinde var olan düşünceleri tekrar organize edebilme, çıkarsama yapabilme gibi becerilere de sahiptirler. Önemli yerleri tespit etme, önem derecesine göre gruplama, okuduklarını farklı bilgilerle kıyaslama, haz olarak okuma da bu tür okuyucuların özellikleri arasında gösterilebilir.
- 3. Sorgulayıcı okuma:** Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst seviyede zihinsel süreçleri içerir. Bu tür anlamada okuyucu metnin konusunu, yapısını ve yazarın fikirlerini kendi düşünce yapısıyla karşılaştırıp değerlendirme yapacak seviyededir. Sorgulayıcı anlamayla ilgili becerilere sahip okurlar; okuduklarını değerlilik, gerçekle bağdaşma, tarafsız olma, tutarlılık, doğruluk, propaganda içerme ve yeterlilik gibi kendi belirlediği kıstaslara göre değerlendirebilirler. Bu becerilerin yanında okuma hedefi ortaya koyma;

yazarın gaye, davranış ve uzmanlığı hakkında değer atfedebilme; ortamı, ortamın genel yapısını, ortamdaki dili değerlendirebilme gibi becerilere de sahip okurlardır (Akt. Yılmaz, 2014, s. 82-84).

Okuyucu eski bilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirmeyi iyi bilmelidir. Okuduğunu anlayan okuyucular bu bütünleştirmeyi iyi bir şekilde yaparlar. Onlar metinden nasıl anlam çıkaracağını iyi bilir ve metindeki düşüncüyü geliştirirler. Kelime bilgisi ve metin yapısını kullanırlar ve kelimeleri seri bir şekilde okurlar. Zayıf okuyucular ise kelimeleri tanımada zorluk yaşarlar. Bu sebeple enerji ve dikkatlerini kelime tanımaya harcarlar ve kelimenin anlamını anlayamazlar. Çünkü onlar anlamaya değil seslendirmeye odaklanmışlardır (Yılmaz, 2014, s. 82).

Okuduğunu anlama becerisi yaşam boyu gerekli bir beceridir. Bu nedenledir ki okul başarısında da oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğrencinin okuduğunu anlamlandırabilmesi için dört temel işlemi yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlar; kelimeleri tanıma, anlamı kavrama, parçadaki fikre en ideal şekilde tepki verme, elde edilen fikirleri kullanma ve uygulamadır. Öğrenciler bu süreçte elde ettikleri fikirleri benzerleriyle mukayese edebilmeli, bilinmeyen sözcüklerin mânâlarına sezgi yoluyla ulaşabilmeli, parça ve yazarı hakkında bir yargıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s. 111). Öğrencilerin bu becerileri kazanması için yapılan çalışmalarda şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Okuyucu süreçte aktif olmalıdır. Yazara sorular sormalı, metni anlamlandırmak için çaba sarf etmelidir. Bu çabaları ile önceki ve yeni deneyimlerini kullanarak özgün yorumlar ve anlamlar çıkarmalıdır.
- Bu süreçte okuyucunun önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi, ana düşüncüyü ortaya çıkarması, sorgulaması, yapılandırmacı zihinsel semboller kullanması, özetleme gibi birçok stratejiyi ilişkilendirerek kullanması önemlidir.
- Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere uygun metinlerle gerekli süre tanınarak öğretilmelidir. Bu stratejilerde okuyucular istenen seviyeye ulaşıncaya kadar çalışmalar zengin metin çeşitliliği ile devam ettirilmelidir.
- Okuyucuların bu stratejileri geliştirmesinin en temel adımı öncelikle öğretmenlerin bu stratejileri uzmanlıkla kullanmasından geçmektedir.

- Bu stratejiler öğrencileri mükemmel edebiyat örnekleriyle karşılaştıracak şekilde yapılandırılmalıdır (Epçaçan, 2009, s. 214).

2.4. Akıcı Okumayı Geliştirme Yöntemleri

Akıcı okuma becerilerin kazanılması için çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencinin veya grubun özelliklerine göre uygun olan yöntemi belirlemeli ve uygulamalıdır. Bu yöntemi belirlerken öğrencinin veya grubun mevcut durumu tespit edilmeli, akıcılığa engel olan etmenler belirlenmeli ve bu durumu gidermeye uygun yöntemler seçilmelidir.

Son yıllarda akıcı okumayı geliştirmek için birçok yöntem geliştirilmiştir. Literatür incelendiğinde en fazla yer verilen akıcı okumayı geliştirme yöntemi tekrarlı okumadır (Rasinski, 1990, s. 147). Bunun yanında okuyucu tiyatroları oluşturmak, eşli okuma, arkadaşla okuma ve koro okuma gibi akıcı okumayı geliştirme yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Okuyucu tiyatroları oluşturmak

Okuyucu tiyatroları öğrencilerin konuşma akıcılıklarını ve okuma prozodilerini geliştirmek için kullanılır. Öğrenciler kendilerine verilen rol kağıtlarını defalarca okurlar bu durum öğrencilerin okuma hızını ve anlama düzeyini olumlu yönde etkiler. Topluluk önünde yapılacak olan canlandırmanın etkili olması için hız ve otomatiklik önemlidir. Hız ve otomatiklik ise akıcı okumayı gerektirir bu sebeple yapılan çalışmalar akıcı okumanın gelişimi için önemlidir (Akyol, 2013, s. 86). Öğrencilerin canlandırmalarını topluluk önünde yapmaları onları okumaya motive etmektedir. Roller için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmesi yöntemin etkililiğini de artırmaktadır.

2.4.2. Eşli Okuma

Eşli okuma; akıcı okuyan ve biraz daha az akıcı okuyan okuyucunun eşleştirildiği bir okuma yöntemidir. İlk olarak evde okuma çalışması olarak geliştirilmiştir. Daha sonra gerekli uyarlamalar ile okullarda da kullanılmıştır. Bu yöntemde ilk iş akıcı okuyan ve ondan biraz daha geri okuma seviyesi olan iki okuyucunun belirlenmesi ve eşleştirilmesidir. Okuma çalışmalarına okuması iyi olan okuyucu başlar diğer öğrenci takip eder ve model alır. Daha sonra okuma sırası zayıf okuyucuya geçer, eşler bu şekilde 15-30 dakika boyunca beraber okuma yaparlar. Eşler birbirlerinin okuma hatalarına hemen müdahale etmezler, okuyucunun kendi okumasını düzeltmesini beklerler. Okuyucu düzeltme yapmazsa müdahale edilir ve yanlış okuma düzeltilir. Eşli okuma çalışmasının sonunda okuyucular okumaları hakkında değerlendirmelerde bulunurlar (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley ve Sanders, 1994; Topping, 1989; Akt: Çayır, 2014, s. 32).

Akyol (2013, s. 86-87) eşli okumada seçilen metnin okuyucunun seviyesinin biraz üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Metin seçildikten sonra okuyucular metnin görsellerini ve başlıklarını beraber gözden geçirmelidir. İyi okuyucu hızını yavaş okuyucuya göre ayarlamalı, düzeltme yaparken iyi dönütler vermeli ve yargılayıcı olmamalıdır.

2.4.3. Arkadaşla okuma

Aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Okuyucular farklı sayfaları sessiz okuyup, okudukları hakkında fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu çalışma ev çalışması olarak da verilebilir. Öğrenci evde okuduğu metni, okulda arkadaşlarına sunabilir. Bu çalışmada öğrencilerin birbirini aşağılayıcı tavırlarda bulunmalarına fırsat verilmemelidir (Akyol, 2013, s. 87). Arkadaşla okumanın eşli okumadan farkı okuyucu seviyelerinin aynı olmasıdır.

Yapılan bir çalışmada okuma yetersizliği olan ikinci ve üçüncü sınıfta iki öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere ikinci sınıf seviyesindeki metinlerle, haftada iki kez 20 dakika okuma çalışması yaptırılmıştır. Metni önce üçüncü sınıf öğrencisi tek

başına okumuş daha sonra beraber okumuşlar ve en son ikinci sınıf öğrencisi yalnız okumuştur. Çalışma sonunda her iki öğrencinin okuma ve analama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve anlama becerisi daha fazla gelişme göstermiştir. Bu durumda öğrencinin metni önceden okuması ve öğretmen rolüne bürünmesi etkili olmuştur (Rasinski, 2000; Akt. Akyol, 2013, s. 88).

2.4.4. Koro okuma

Koro okuma en iyi ve en zayıf okuyucunun bir arada olduğu bir akıcı okuma çalışmasıdır. Bu okuma çalışması daha çok okuma problemi yaşayan okuyuculara katkı sağlamaktadır. Koro okumada okuma tekrar sayısı arttıkça zayıf okuyucunun katılımı da artmaktadır. Bu tekniğin uygulanmasında şiirlerden faydalanabilir. Koro okuma sınıflarda farklı şekillerde yapılabilir. Sınıf topluca koro oluşturabilir, küçük gruplarla farklı korolar oluşturulabilir veya bir okuyucu okuyup diğer öğrenciler tekrar edebilir (Akyol, 2013, s. 88).

Koro okumada okuyucular birbirlerini sürekli denetlemektedirler. Bu denetim sayesinde okuyucular koraya uyum sağlarlar. Bu uyumda geri kalan, ileri giden, ses tonunu ayarlamaya yönelik üye üzerinde baskı ve kişinin gruba uyma için kendini düzenleme refleksi önemlidir (Keskin, 2012, s. 38).

2.4.5. Tekrarlı okuma

İnsanlar akıcı okuma yeteneği ile doğmazlar. Akıcılık sürekli yapılan pratikler ile gelişir. Nasıl ki bir işi zanaat haline getirmek için sürekli uygulama ve tekrar gerekirse, akıcılık için de sürekli uygulama ve tekrar gereklidir (Çayır ve Ulusoy, 2014, s. 27). Akıcı okumayı geliştirmek için yapılan bu sürekli tekrarlar ise tekrarlı okumayı gerektirmektedir.

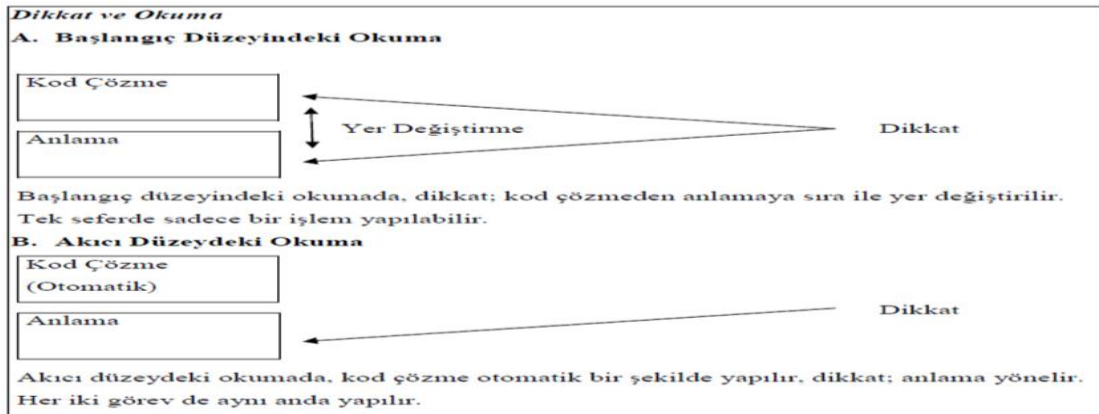
Tekrarlı okuma tekniği Dahl ve Samuels tarafından geliştirilmiştir. Teknik ile akıcı okuma yetersizliği olan bireylerde hızlı kelime tanıma becerisinin

geliştirilmesini amaçlamaktadır. Teknik bir metni akıcılık kazanıncaya kadar sürekli pratik yapmayı ifade eder. Bu teknikte istenilen seviyeye ulaşılmadan başka metinlere geçilmez. Tekrarlı okuma sayesinde öğrenciler kelimeleri daha doğru okur, okuma hızları artar ve ifade düzeyleri gelişir (Roundy ve Roundy, 2009, s. 1821). İfade düzeylerindeki bu gelişme ise akıcı okumanın boyutlarından biri olan prozodik okuma becerisinin gelişiminde etkilidir.

Tekrarlı okuma uygulaması kolay olan bir akıcı okumayı geliştirme yöntemidir. Tekrarlı okuma; parçaların okunmasında akıcılığa ulaşıncaya kadar, parçaların birkaç kez tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 1997, s. 377). Akyol ise (2013, s. 86) tekrarlı okumayı; akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Okuma problemi yaşayan öğrenciler için etkili bir tekniktir. Torgesen (1985) yaptığı çalışmada tekrarlı okumanın doğru okuma ve hızlı okuma oranını %50 artırdığını belirlemiştir. Ayrıca tekrarlı okuma kişinin kendine olan güvenini ve okumaya olan ilgisinin artırmaktadır.

Tekrarlı okuma yönteminde asıl hedef akıcılığı sağlamaktır. Minnesota yaptığı çalışmada akıcılığı iki unsura ayırmıştır. Bunlar; kelime tanımada doğruluk ve okumadaki hızdır. Bu iki unsur otomatikleşme kavramı ile ifade edilmektedir. Otomatikleşmeyi sağlayan okuyucular kelime tanıma için dikkatlerini harcalamazlar. Bu beceriyi sağlayamayan okuyucular ise dikkatlerini kelime tanımaya harcarlar ve anlama konusunda yetersiz kalırlar (Samuels, 1997, s. 377-378). Samuels (2004, Akt: Çiftçi, 2015, s. 74) otomatikleşme kuramına göre akıcı okuyan ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerin dikkatlerinin kelime tanıma, anlama arasında nasıl odaklandığını aşağıdaki tablo ile belirtmiştir.

Tablo 2.1: Dikkat ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki



Tablo 2.1 incelendiğinde başlangıç seviyesindeki öğrencilerin dikkatleri kod çözme ve anlama arasında kaymalar yapmaktadır. Akıcı okuyan bireylerde ise dikkat kod çözmeye harcanmamakta tamamen anlama üzerine odaklanmaktadır. İnsan zihninin sınırlı bir kapasiteye sahip olduğu göz alındığında otomatikleşmenin anlama üzerine ne denli önemli etkisi olduğunu tablo açıkça ifade etmektedir.

Tekrarlı okumalar sesli akıcı okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Öğretmenler bu akıcılığı geliştirmek için sistemli ve planlı çalışmaya ihtiyaç duyarlar. Fakat tekrarlı okuma ek materyal gerektirmeyen kolay bir yöntemdir (Kostewicz ve Kubina, 2010, s. 43). Tekrarlı okuma yöntemini sesli okuma üzerinden tanılanmış farklı çeşitleri bulunmaktadır. Bunlardan biri bir denetleyici olmadan, yardımcısız yapılan tekrarlı okumadır. Burada okuyucu herhangi bir yardımcı olmadan kendi kendine metni okur ve tekrar eder (Meyer ve Felton, s. 287-288).

Tekrarlı okuma çalışmalarının birçok farklı uygulama şekli bulunmaktadır. Öğrenci bir metni öğretmenle, akran desteğiyle, yardımcısız olarak veya ifade ve vurgu bakımından belirli bir seviyeye gelene kadar kendi kendine okuyabilir. Uygulamada farklı teknikler olsada çalışmada asıl amaç okuma akıcılığını geliştirmektir. Yapılan çalışmalar tekrarlı okumanın sadece akıcılığı ve anlamayı geliştirmediği bunun yanında öğrencinin kendine güvenini ve okumaya karşı motivasyonunu da geliştirdiği görülmüştür. Bu bakımdan tekrarlı okumanın öğrencilerin okuma ile ilgili benlik algılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Kostewicz ve Kubina, 2010, s. 43-44).

Tekrarlı okuma yönteminde başlangıçta öğrenci seviyesine uygun 50-200 sözcük arasında bir okuma parçası seçilir. Öğrenci seçilen bu okuma parçasını sesli okur. Okuma sırasında okuma hızı ve metnin bazı bölümleri kayıt altına alınır. Kayıtlardan yanlış okumalar tespit edilir ve öğrenci ile yanlış okuması tartışılır. Çalışma okunan metinde akıcılık kazanılıncaya kadar devam ettirilir (Lerner, 2000; Akt: Yılmaz, 2006, s. 26).

Therrien ve Kubina (2006, s. 159) tekrarlı okuma çalışmalarında yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Öğrencilerin seviyelerine uygun okuma metinleri toplanır. Çalışmalarda metinler, metinlerin kopyası ve veri işleme cetveli kullanılır.

2. Bir öğrenci okur diğeri takip eder. Okumada süre tutulur.
3. Kronometre başladığında okuyucu okur ve izleyici öğrenci okuma sırasındaki hatalı kelimeleri metnin üzerinde işaretler. Okuyucu bir kelime üzerinde üç saniye ya da daha fazla duraksarsa, izleyici kelimeyi söyler, okuyucu tekrar eder ve okumaya devam eder.
4. Okuma sonrası okuyucu, dinleyicinin belirlediği hatalı okunan kelimelerin telaffuzlarını tekrar eder.
5. Dinleyip takip eden okuyucu okunan kelime sayısını, hata sayısını ve dakikada okuduğu doğru kelime sayısını veri işleme cetveline işler.
6. Öğrenciler bir metni dört kez tekrar ederler.
7. Okuyan ve takip eden öğrenciler rolleri değiştirirler. Sonra buraya kadar çalışma ikinci maddeden başlayarak tekrar edilir.
8. Öğretmen ve öğrenciler olumlu belirtiler gördüklerinde okuma işlemini sonlandırırlar.

Rasinski ve Hoffman (2003) ise yaptıkları araştırmada çocukların okuma becerilerinin iyileştirilmesinde sesli okuma yöntemine başvurmuşlardır. Bu yöntemin öğretimi zor kelimelerin veya yanlış seslendirilen kelimelerin tanınmasında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Sesli okuma yöntemleri arasında en çok bilinen yöntem tekrarlı okumalardır . Tekrarlı okuma şu dört basamağı kapsadığını belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Öğrenci bir parçayı sesli okurken öğretmen onun okumasını kaydeder ve okuma hatalarını belirler.
2. Öğrenci aynı parçayı sesli ve sessiz olarak birkaç kere okur.
3. Öğrenci parçayı tekrarlar öğretmen onun okuma hızını ve hatalarını kaydeder.
4. Öğretmen ve öğrenci ilk ve son okuma arasındaki iyileşmeyi gösteren bir grafik hazırlar (Rautzel ve Cooter, 1996, Akt: Yılmaz, 2006, s. 28).

Bu çalışmada ise yukarıdaki işlem basamakları takip edilecektir. Farklı olarak çalışmada bir dinleyici yerine öğrencinin kendi kendisine hatalarını bulması sağlanacaktır. Çünkü bir yetişkinin çocuğa yanlışlarını göstermesi, çocuğun öz yeterliliğinin zarar görmesine sebep olabilir (Ulu ve Başaran, 2013, s. 3). Bu sebeple çalışmada hem öğrencinin öz yeterliliğini zedelememek hem de kendi kendine akıcı okuma becerisi kazanmak için temelinde tekrarlı okuma olan fakat öğrencinin

kendisinin hatalarını bulduğu, kendi okumasını değerlendirdiği öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi kullanılacaktır.

Bu teknikte öğrenci önce metni okur ve metin kayıt cihazı ile kaydedilir. Sonrasında elde edilen kayıt öğrencinin kendisine dinletilir ve öğrencinin okuma hatalarını bulması sağlanır. Öğrencinin kendisi tarafından belirlenemeyen yanlışlar bir daha dinlettirilip buldurulmaya çalışılır, yine bulamazsa eğitmen yardımıyla yanlışlar bulunur ve okuyucu tarafından okuma parçasında işaretlenir. Metin öğrenciye tekrardan okutulur. Okuma hataları düzeltilene kadar çalışmaya devam edilir. Okuma yanlışları giderildikten sonra öğrenciden ne anladığını anlatması istenir. Anlama istenilen düzeyde değilse tekrar dinletilir ve anlatması istenir. Bu aşamadan sonra okunan parçayla ilgili hazırlanan sorularla çalışma tamamlanır. Daha sonra öğrencinin ilk ve son okuması öğrenciye dinletilerek kendi okuma gelişimi hakkında öz değerlendirme yapması sağlanabilir (Ulu ve Başaran, 2013, s. 3). Hiç şüphesiz bu teknikte öğrencinin öz değerlendirme yapması önemli bir yere sahiptir. Çalışmanın devamında öz değerlendirme kavramına değinilecektir.

2.5. Öz Değerlendirme

Eğitim/öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri de değerlendirme boyutudur. Turgut ve Baykul (2014, s. 1) değerlendirmeyi; elde edilen ölçüm sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanması yoluyla, bir karara ulaşma durumu olarak ifade etmişlerdir. Varılan bu karar öğretmene-öğrenciye-veliye öğrenme/öğretme süreci hakkında bilgi sunarken; öğrencinin güçlük çektiği noktaların belirlenmesinde, zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında fayda sağlar (Adanalı ve Doğanay, 2010, s. 274). Bu amaçla geliştirilmiş birçok ölçme değerlendirme yöntemi bulunmaktadır. Burada çalışmada kullanılmış olamasından dolayı, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından olan öz değerlendirme üzerinde durulacaktır.

Öz değerlendirme kişinin kendi performansı hakkında bir yargıya varmasını içermektedir. Klenowski (1995, s. 145) öz değerlendirmeyi bireyin herhangi bir mevzuda kendi başarısı hakkında değerlendirmelerde ve muhakemede bulunması ve öğrenme çıktılarını çoğaltmak amacıyla hem güçlü hem de zayıf

taraflarını belirlemesi olarak tanımlamıştır. Dördüncü sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabında ise öz değerlendirme, belli bir mevzuda kişinin kendi kendisini değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır.

Öz değerlendirme kişinin öğrenmesi ile ilgili yargılamalar yapmasını ifade eder (Boud ve Falchikov, 1989, s. 529). Bu yargılamalarda ise, kişi çalışmalarına dürüst ve eleştirel bir düşünce tarzıyla yaklaşmalıdır. Öz değerlendirmede bu yargılamalara ulaşırken, öz değerlendirme yapan kişi kendisine şu soruları yöneltebilir; “sınıf arkadaşlarımla yaptıkları çalışmalar ile benimkiler nasıl mukayese edilebilir?”, “performansımı yükseltmek için neler yapmalıyım?”, “kendimi yaptığım çalışmalara nasıl aksettirdim?” (Fallows ve Chandramohan, 2001, s. 3). Bu sorular değerlendirme yapan kişinin performansı hakkında bir kanıya varmasında rol oynamaktadır.

Öğrenci kendi öğrenmesi hakkında kanıya varırken kullandığı ölçütler öznel olmalıdır. Kıstaslar öğrenci, iş ve faaliyet odaklı belirlenmelidir. Öz değerlendirme sürecinde kullanılacak bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Bunlar ise; Likert ölçekleri, kabiliyet listelemeleri, ilerleme dosyalarına (portfolyo) ilişkin yazılı testler, ses kaseti değerlendirmeleri ve etkileşimli sistemlerdir (Cihanoğlu, 2008, s. 34). Bu çalışmada de ses kayıtları değerlendirmesi kullanılacaktır.

Öz değerlendirme yöntemi bireye birçok fayda sağlamaktadır. Öz değerlendirme planlamada kolaylık sağlar, uygulama sürecinde öğrenciye sorumluluk yükler, kendi değerlendirmesini yapan öğrenci sürece katkı sağlar (Mistar, 2011, s. 46). Bunların yanında öz değerlendirmenin birçok faydası daha bulunmaktadır. Sırkıntı (2008, s. 48) ise bu faydaları şu şekilde belirtmiştir: Öz değerlendirme ile öğrenci kendisini sürecin bir parçası olarak görür. Öğrenci bir başkasının gözünden kendisine bakma olanağı bulur. Bu şekilde kendi pozitif ve negatif yanlarını görme olanağı bulur. Kendisine kişisel ya da kişiler arası ölçütler koyup, kendisini geliştirmek için davranışlarını kontrol altına alır. Bu durum da öğrenciyi öğrenmeye karşı motive eder.

2.6 İlgili Çalışmalar

Literatür tarandığında okuma ve anlama üzerine pek çok çalışma bulunmaktadır. Çalışmalarda birçok farklı okuduğunu anlama yöntemi kullanılmıştır. Fakat yapılan çalışmaların hiçbirinde öz değerlendirilmeye dayalı bir akıcı okuma çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple burada ele alınacak çalışmalarda sadece tekrarlı okuma yönteminin kullanılması veya diğer yöntemlerle birlikte kullanılması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda belirlenen bazı çalışmalar günümüzden geçmişe doğru kronolojik olarak sıralanmıştır.

Çankal (2018) çalışmasında, akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Çalışma dördüncü sınıfta eğitim-öğretim gören 30 deney, 29 kontrol grubu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Cüre (2018) zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışmıştır. Çalışmasında öykü yapısına göre düzenlenmiş metinlerle anlama becerisinin geliştirilmesinde, öykü haritası ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisini karşılaştırmıştır. Çalışma hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Cüre yaptığı çalışma sonucunda öyküleyici metinlerde okuduğunu anlamada öykü haritası stratejisinin, tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Cevabı doğrudan metinde geçen soruları cevaplama da iki stratejinin de etkili olduğunu, çıkarım yapmayı gerektiren sorularda ise öykü haritası stratejisinin etkili olduğunu belirlemiştir.

Pircioğlu (2016) Ölçünlü Türkiye Türkçe'sini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Bu çalışma günlük konuşma dili farklı olan Türkçe'yi okulda öğrenmiş, 4. sınıfa devam eden beş öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Farklı metinlerle tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Pircioğlu süreç boyunca ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve son değerlendirme yapmış verileri buradan elde etmiştir. Çalışmada öğrencilerin okumaları kayıt altına alınmış ve daha sonra kayıtların dökümanları alınmıştır. İnceleme sonucu okumada tekrar yapmanın sesli

okuma yanlışlarını gidermede ve okuduğunu anlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yöntemin Türkçe'yi okulda öğrenen öğrencilerin, Türkçe'ye yatkınlıklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Akyol ve Kodan (2016), yaptıkları çalışmada tekrarlı, yankılayıcı ve eşli okumanın okuma güçlüğünü gidermesine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. İlkokul dördüncü sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Çalışma neticesinde okuma sırasında kullanılan akıcı okuma stratejilerinin öğrencinin okuma düzeyini iyileştirmede ve okuma güçlüklerini aşmada etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Bulut (2016) gerçekleştirdiği çalışma ile tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma 4. sınıfa devam eden 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplamda 50 saatlik tekrarlı okuma çalışması yapılmış, akıcı okumanın boyutları (doğruluk, hız, prozodi) ayrı ayrı ölçülmüştür. Çalışma sonucunda tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin sesli ve sessiz akıcı okuma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Hız ve doğruluk bakımından deney ve kontrol grubu arasında bir fark bulunmazken, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı bakımından deney grubu yararına manidar bir farklılık bulunmuştur. Grup içi karşılaştırmalarda ise tekrarlı okumanın hız, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı becerilerinin tümünde etkili olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi (2015) yaptığı araştırmada Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışma A2 düzeyinde Türkçe bilen 18-19 yaşlarında altı gönüllü katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma farklı metinlerle tekrarlı okuma çalışmaları ve okuduğunu anlamaya yönelik sorularla sürdürülmüştür. Araştırmada Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği A2 düzeyinde okuma dersinde tekrarlı okuma yönteminin katılımcıların okuma hatalarını azalttığı, telaffuz konusunda yaşanan sıkıntıları giderdiği, akıcı okuma becerisini geliştirdiği ve okuduğunu anlamaya olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Montgomerie ve Little (2014), sözlü okuma akıcılığına müdahale olarak video öz modelleme adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Akıcı okumayı öğretmek ve güçlendirmek için video öz modelleme yöntemini kullanmışlardır. Çalışmalarını

dört ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Bu yöntem öğrencilerin kendi davranışlarını gözlemesine olanak verdiği gibi, olumlu davranışların ortaya çıkması ihtimalini de artırmaktadır. Öğrenci ile iki hafta boyunca süren çalışmalarda; çalışma öncesi, çalışma sırası ve çalışma sonrasında akıcı okuma değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılan iki haftalık çalışma sonunda dört öğrenciden üçünün akıcı okuma becerilerinde iyileşme görülmüştür.

Strickland, Boon ve Spencer (2013), 2001 ve 2011 yılları arasında ilkokul çağında öğrenme zorluğu olan öğrencilerin okuma akıcılığını ve anlama becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma yöntemini kullanan 19 araştırmayı incelemiştir. Araştırmalarda tekrarlı okuma yöntemini dört farklı şekilde kullanıldığını belirlemiştir. Bunlar; Sadece tekrarlı okumayı kullanan çalışmalar, tekrarlı okumanın farklı yöntemlerle karşılaştırılması, tekrarlı yöntemin diğer yöntemlerle birlikte kullanılması ve bir okuma programının parçası olarak kullanılması olarak belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarında tekrarlı okuma hangi şekilde kullanılırsa kullanılsın akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Ulu ve Başaran (2013), video öz değerlendirme yöntemini okuma becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Bu amaçla herhangi bir zihinsel engeli olmayan dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışma haftada üç gün olacak şekilde 12 hafta boyunca sürmüştür. Çalışmalarda öğrencilere okumalar yaptırılmış, okuma kayıtları izletilerek yaptıkları okuma hatalarını belirlemeleri istenmiştir. Bulamadıkları okuma hatalarında araştırmacı tarafından gerekli destek sağlanmıştır. Öğrenciler daha sonra hatalarını düzelterek tekrar okumuşlar ve çalışma okumalar istenilen düzeye ulaşmaya kadar devam etmiştir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın başlangıcında 345 saniyede, 35 hata ve %53 anlama düzeyinde bulunan okuyucu, çalışma sonunda aynı metni 195 saniyede, sekiz hata ve %80 anlama düzeyiyle okumuştur. Bunun yanında çalışmalar sonucunda öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutumunun arttığı gözlenmiştir.

Yamaç (2013), yaptığı araştırmada herhangi bir problemi olmayan fakat okuma güçlüğü yaşayan bir tane dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Bu tek denekli araştırma deseninde; tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası teknikleri kullanılmıştır. Toplam 30 saat süren çalışmalar sonucu öğrencinin akıcı okuma

becerilerinden; doğru okuması endişe düzeyinden eğitim düzeyine, okuma hızı dakikada 20.8'den 34.2'ye ve okuma prozodi puanı %15'den %66'ya yükselmiştir. Bu sonuçlar tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkililiğini ortaya koymaktadır.

Kaman (2012) çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirmede tekrarlı okuma stratejisinin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Deneysel olarak tasarlanan çalışma, üçüncü sınıfta okuyan 16 kontrol grubu, 16 deney grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma 10 hafta süresince haftada bir okuma metni olmak üzere 50 saat sürmüştür. Deney grubunda tekrarlı okuma çalışmaları yapılmış, kontrol grubu ise normal eğitim öğretimine devam etmiştir. Çalışma sonucunda okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özkara (2010), birlikte okuma ve tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisinin incelemiştir. Çalışmasını 3. Sınıfa devam eden ve endişe düzeyinde okuma becerisine sahip bir öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrenci ile beş hafta boyunca çalışmalar yürütülmüştür. Bu beş hafta boyunca evde de etkinliklere devam ettirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında %50 doğrulukla ve %22 anlama başarısıyla okuyan öğrencinin, çalışma sonunda %96 doğruluk ve %88 anlama başarısına ulaştığı saptanmıştır. Öğrencinin okuma ve anlama düzeyi tekrarlayıcı okuma ve birlikte okuma çalışmaları sonucunda öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır.

Roundy ve Roundy (2009), tekrarlı okumanın farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma beş hafta boyunca 110 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma tekrarlı okumanın farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerin tümünde okuma hızlarını, doğru okuma oranlarını, okuma başarılarını, okumaya yönelik öz saygılarını ve öğrencilerin öz güvenlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Therrien ve Hughes (2008), çalışmalarında tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemlerinin okuma ve anlama becerisine etkisini incelemiştir. 2. ve 3. sınıftan okuma problemi olan 32 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma

snunda tekrarlı okuma yapan grup, soru üretme grubuna göre okuma ve anlamada daha fazla gelişim göstermişlerdir. Ayrıca tekrarlı okumanın, okuma hızını da olumlu etkilediğini belirlemişlerdir.

Morra ve Tracey (2006) bir uygulama yerine birden fazla uygulamayı barındıran çoklu akıcı okuma uygulamalarının etkililiğini araştırmışlardır. Akıcı okuma yöntemlerinden koro okuma, eko okuma, tekrarlı okuma, sesli kitap modeli ve öğretmen modeli uygulamalarını kullanmışlardır. Çoklu modelle yapılan sekiz haftalık uygulama, tekli uygulamalara göre daha etkili sonuçlar vermiştir.

Yılmaz (2006) çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmede ve okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma herhangi bir okuma sorunu olmadığı halde akıcı okuma problemi yaşayan 3. sınıf öğrencisi dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öyküleyici metinlerle yapılan tekrarlı okuma çalışması haftada dört saat olmak üzere toplamda 48 saatlik bir çalışma olmuştur. Her bir öğrenci seçilen 24 hikaye edici metni üç kez okumuş, bunun yanında her bir öğrenci evde 35 masal kitabını aileleri ile birlikte tekrarlı okumuşlardır. Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini belirlemek için altı adet değerlendirme çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda 2. sınıf endişe seviyesinde olan öğrencilerin 3. sınıf öğrenim düzeyine çıktıkları görülmüştür.

Therrien (2004), tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma ve anlamayı ne düzeyde etkilediğini, bilişsel yetersizliğe sahip öğrencilerin okuma ve anlamasını nasıl etkilediğini ve çalışmada kritik unsurun ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Çalışması sonucu tekrarlı okumanın normal ve bilişsel yetersizliğe sahip öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Bryant vd. (2000), yaptıkları çalışmada belirledikleri birkaç yöntemden oluşan karma yöntemin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Karma yöntemde tekrarlı okuma, kelime tanıma ve işbirlikçi stratejik okuma gibi stratejilerin birleşimini kullanmışlardır. Çalışmaları 6. Sınıfa devam eden 60 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerden 14 bozuk okuması olan, 17'si düşük ve ortalama başarı seviyesinde, 29 da başarılı öğrencidir. Dört ay boyunca sürdürülen yöntemin sesli okuma akıcılığını geliştirdiği belirlenmiştir. Bunun

yanında çalışma çok alt düzeyde olan öğrencilerde akıcı okuma becerisinde kayda değer bir gelişme olmadığını ortaya koymuştur.

Samuels (1997), tarafından yapılan çalışmada tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışmada 50-200 kelime arasında kısa ve ilginç olan metinler seçilmiş ve tekrarlı okumalar yapılmıştır. Öğretmen yardımıyla okuma çalışması yapan öğrencilerin okumaları kaydedilmiş, okuma hızları ve yanlış okunan kelime sayıları grafikleştirilmiştir. Çalışmalar beş farklı parçayla sürdürülmüştür. Çalışma sonucu elde edilen bulgular tekrarlı okumanın öğrencilerin okuma hızını artırdığını ve bunun yanında okuma yanlışlarını da azalttığını göstermiştir.

Rasinski (1990), tekrarlı okuma ile model okuyucuyu dinlemenin okumadaki akıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırma 20 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 4. Sınıf seviyesinde metinler seçilmiş ve bu metinlerle tekrarlı okuma çalışmaları yapılmış, öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra okuma metinleri önce model tarafından tekrar tekrar okunduktan sonra öğrencilere okuma yaptırılmıştır. Bu çalışmadan sonra da öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre her iki yöntemde akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilemiş fakat aralarında anlamlı derecede bir fark bulunamamıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları (geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları), verilerin toplanması ve verilerin analizine değinilecektir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada yer aldığı araştırma metodu olan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırma kapsamında yapılan çalışmalarda, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsamaktadır. Karma yöntemde araştırmacı sadece nitel ya da nicel veri kullanmak yerine, problemin tam olarak anlaşılmasına katkıda bulunmak için her iki yöntemi de kullanır (Creswell, 2004, s. 19).

Bir araştırmada karma yöntem kullanmanın gerekçelerinden bir tanesi de araştırmacının farklı iki yöntem kullanarak araştırmasını zengin, güçlü ve daha anlaşılır hale getirme isteğidir (Creswell, 2004, s. 218). Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarını birleştirerek, her iki yaklaşımın dezavantajlarını minimuma indirmek amacıyla da tercih edilir. Yapılacak çalışmada nitel ve nicel verilere ulaşma imkânı da varsa araştırmaya en uygun yöntem karma yöntemdir (Creswell, 2004, s. 14). Bu şekilde araştırmacı araştırmasını hem daha detaylı gerçekleştirmiş olur, hem de kendini sınırlamadığı için tüm veri kaynaklarını kullanarak araştırmanın problemlerine cevaplar bulur.

Bir araştırmada karma yöntem kullanılmasının bir gerekçesi de tamamlayıcılık özelliğidir. Tamamlayıcılık bir araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasını, bir yöntemle elde edilen sonuçların diğeri yöntemle elde edilen sonuçlarla detaylandırılmasını, zenginleştirilmesini ve netleştirilmesini amaçlar (Greene, Caracelli ve Graham, 1989, s. 263). Yapılan bu araştırmada da nicel veriler, nitel verilerle desteklenmiş, detaylandırılmış ve zenginleştirilmiştir.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden i içe karma yöntemler deseni kullanılmıştır. Bu desen verilerin birleşik ya da sıralı olarak kullanımını içerir. Burada bir araştırmada nitel ya da nicel veri daha baskındır. Baskın olmayan veri türü baskın olan veriyi desteklemek için kullanılır (Creswell, 2004, s. 16). Araştırmada baskın olan veri nicel verilerdir. Nitel veriler, nicel verileri desteklemek için kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmada sıralı tasarımı modeli kullanılmıştır.

Araştırmada karma yöntemin kullanılmasını gerektiren durum araştırmanın alt problemlerine bakıldığında daha net Şekilde anlaşılacaktır. Araştırmanın ilk altı alt problemi nicel veri gerektiren problemler iken, sonuncu alt problem nitel veri gerektiren bir problemdir. Bu sebeple araştırma da karma yöntem kullanılmıştır. Ayrıca yedi alt problemde altı tanesinin nicel veri gerektirmesi, sadece bir alt problemin nitel veri gerektirmesi araştırmada i-ie karma yöntemler deseninin kullanılmasında etkili olmuştur. Çünkü aslında araştırma daha çok deneysel ağırlıklı bir araştırmadır. Nitel veri sadece araştırmanın sonunda öğrencilerin yapılan çalışmalar hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada ğrenci görüşlerini belirlemek için nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve öğrencilerin görüşlerinin yazılı olarak alınması çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu desende iki grup bulunur biri kontrol grubu, diğeri deney grubudur. Grupların hangisinin deney hangisinin kontrol olacağı yansız olarak kararlaştırılır. Desende grupların eşitlenmesi için özel bir gayret gösterilmez, fakat katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına zen gösterilir (Karasar, 2017, s. 137). Bu alışma okuldaki mevcut iki dördüncü sınıf Şubesi ile gerçekleştirileceğinden sınıfların eşitlenmesi mümkün olmamıştır. Çünkü her ğrenci kendi Őubesinde eğitim görmekte ve grupların

ölçütlere göre ayarlanması mümkün değildir. Bu sebeple yapılan çalışmada bu desenin kullanılması uygun görülmüş ve çalışmalar bu desene göre tasarlanmıştır.

Aşağıda çalışmanın hem nitel hem de nicel boyutunu içeren akış şeması sunulmuştur.



3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Nevşehir ili, Derinkuyu ilçesi Suvermez İlkokulu'nda eğitim-öğretim gören 4. sınıf A ve B şubesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan uygun durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı çalışma grubuna kolay ulaşabilir; zaman, para ve iş gücünde tasarruf sağlar (Büyüköztürk vd., 2013, s. 92). Bu amaçla araştırmanın çalışma grubu olarak araştırmacının görev yaptığı okulda kendi sınıfı çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir grubu ise kontrol grubudur. Kontrol grubu olarak ise yine aynı okulda diğer 4. sınıf şubesi seçilmiştir. Araştırmanın deseni gereği grupların eşitlenmesi söz konusu değildir. Fakat grupların aynı köyden gelen öğrenciler olması, sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine yakın olması grupları benzer kılan yönler olmaktadır.

Araştırmanın deney grubunda 12 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilerden bir tanesinin hafif zihinsel engelli raporu bulunması ve diğer bir öğrencinin ise kekeme olmasından dolayı iki öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Deney grubu on öğrenci olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise bir öğrenci sürekli devamsız olduğu için, iki öğrenci ise zihinsel engelinden dolayı çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu şekilde kontrol grubu da on öğrenci olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo3.1: Cinsiyet Dağılımı

Deney grubu		Kontrol grubu	
Kız	Erkek	Kız	Erkek
6	4	5	5

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada kullanılan metinler, veri toplama araçları ve bu araçların güvenilirlik geçerlilikleri hakkında yapılan çalışmalara değinilecektir.

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Öyküleyici Metinler

Araştırmada kullanılacak metinlerin öğrenci seviyesine uygun ve daha önce karşılaşmadıkları metinler olmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla metinler 2017-2018 Eğitim/Öğretim yılında devlet okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarından seçilen öyküleyici metinlerdir (EK-1). Bu kitaptan 16 metin seçilmiş ve her hafta iki metin olacak şekilde çalışmalarda kullanılmıştır.

3.3.2. Veri toplama yöntem ve araçları

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Veri toplama yöntemleri ve araçları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3: Veri Toplama Araçları

Şekil 3’de görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutunda veri toplama araçları olarak; envanter, ölçek ve testler kullanılmıştır. Bunlar Yanlış Analiz Envanteri, Prozodik Okuma Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi’dir. Nitel boyutunda ise görüşme ve yazılı öğrenci görüşleri yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ve Ses Kayıtları kullanılmış ve son olarak da Yazılı Öğrenci Görüşleri’nden faydalanılmıştır.

3.3.2.1.Nicel Veri Toplama Araçları

Burada nicel veri toplamada kullanılan yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testine değinilecektir.

3.3.2.1.1. Yanlış Analiz Envanteri

Akıcı okumanın boyutlarından olan okuma hızı ve doğru okuma düzeylerinin ölçülmesinde ve okuma yanlışlarının tespitinde Akyol’un (2013, s. 101), Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’dan (1986) Türkçeye uyarlamış olduğu “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır (EK-2). Bu envantere göre sesli okumadaki atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, yanlış okumalar, ters çevirmeler ve okunamayıp beş saniye sonra öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hatası olarak belirlenmiştir. Tablo kelime sayısı ve okuma hatalarının kesişimine göre kelime tanıma yüzdesini vermektedir.

Akyol (2013, s. 102), ayrıca Ekwall ve Shanker’den (1988, s. 414) uyarladığı okuma düzeyleri hesap tablosu ile öğrencilerin seviyelerini üç düzeyde ele almıştır. Bu düzeyler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo3.2:Okuma Düzeyleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Envantere göre öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi aşağıdaki formüllere göre hesaplanmıştır (Keskin, 2012, s. 50). Her öğrencinin okuması kaydedilmiş ve kayıtlar dinlenerek okuma hızı ve doğru okuma yüzdesi her öğrenci için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

$$\text{Okuma hızı} = \frac{\text{doğru okunan kelime sayısı} \times 60 \text{ sn}}{\text{metnin tamamını okunma süresi (sn)}}$$

$$\text{Doğruluk yüzdesi} = \frac{\text{doğru okunan kelime sayısı} \times 100}{\text{metindeki toplam kelime sayısı}}$$

3.3.2.1.2. Prozodik Okuma Ölçeği

Akıcı okumanın üçüncü boyutu olan prozodik okuma becerilerinin ölçülmesinde ise Baştuğ ve Keskin (2011) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır (EK-3). Ölçek salt prozodiyi ölçmek için geliştirilmiş 15 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçek prozodik okumanın boyutlarından olan tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi boyutları ölçmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=.00; <.01$)'dir. Cronbach Alpha değeri ise 0.981'dir (Keskin ve diğerleri, 2013, s. 171). Ölçekte her bir madde ile ölçülmek istenilen özelliğin aşağıdaki şekilde puanlanması yapılmıştır.

- Her Zaman Gözlendi (4)
- Çoğu Zaman Gözlendi (3)
- Zaman Zaman Gözlendi (2)
- Nadiren Gözlendi (1)
- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0)

Ölçeğin puanlama tutarlılığını sağlamak için okuma videoları gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bir de Türkçe öğretmenine izletilerek prozodik okuma ölçeğine göre puanlama yapılması istenmiştir. Araştırmacının ve Türkçe öğretmenin puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve ön test ölçümleri arasındaki korelasyon

katsayısı $r = 0.971$, ara değerlendirme ölçümleri arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0.951$, son test ölçümleri arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0.722$ olarak bulunmuştur.

3.3.2.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama seviyelerini tespit etmek için araştırmacı tarafından iki tane test geliştirilmiştir. Testin biri ön-son test olarak, diğeri ise ara değerlendirme olarak kullanılmıştır. Ön- son test metni 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitabındaki “İp Bacaklı Çocuk” adlı öyküleyici metninden (EK-4), ara değerlendirme ise yine aynı kitapta yer alan “Ölümsüzleşen Bahçe” adlı öyküleyici metinden (EK-5) faydalanılarak hazırlanmıştır. Her iki testinde geliştirilmesi sürecinde Turgut ve Baykul (2014, s. 215-216) tarafından belirlenen adımlar izlenmiştir. Bu adımlar ve yapılan çalışmalar şunlardır:

1. Testin kullanım amacı: Bu testler öğrencilerin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

2. Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: 2017/2018 eğitim öğretim yılında okutulan 4. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’na bakıldığında okuduğunu anlama ile ilgili 41 kazanım bulunmaktadır. Fakat bu kazanımlar geneldir, yani kitapta yer alan tüm metin türlerine göre belirlenmiş kazanımlardır. Oysaki bu çalışmada sadece öyküleyici metinlerle çalışılmış diğer türler (şiir, bilgilendirici metin) çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu sebeple bu 41 kazanımdan hangilerinin öyküleyici metinler ve bu metinlerden hareketle hazırlanacak çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlar olduğunu belirlemek için Lawshe (1975, s. 567), tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranlarına başvurulmuştur. Buna göre öncelikle kazanımlar “kazanım hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “kazanım yapı ile ilgili ama gereksiz” ve “kazanım ilgili yapıyı ölçmüyor” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmeye göre hazırlanan formlar alan uzmanlarına gönderilmiştir (EK-6). Hazırlanan formlar üç öğretim üyesine, üç Türkçe öğretmenine ve dört sınıf öğretmenine gönderilerek görüş alınmıştır. Bu görüşlere göre kazanımların kapsam geçerlilik oranları (KGO) belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranları, herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli”

görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. Buna göre kazanımlara ait kapsam geçerlik oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Yurdugül, 2005, s. 2).

Tablo 3.3: Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımlarının KGO Değerleri

4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları	KGO
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	-0.60
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	0.80*
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	-0.60
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	-0.60
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.	0.20
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	0.80*
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1*
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	-0.80
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	-0.80
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	0.80*
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	0.80*
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	-0.80
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	0
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.	-1
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	-0.80
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	0.80*
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	0.80*
18. Okuduklarının konusunu belirler.	1*
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.	1*
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	0.80*
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	-0.80

22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.	-0.80
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	0.80*
24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	-0.40
25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.	0.80*
26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	0.80*
27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	0.80*
28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	0
29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	0.80*
30. Okuduğunu özetler.	1*
31. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.	1*
32. Yazarın amacını belirler.	0.80*
33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.	-1
34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	0.80*
35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	-1
36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	-0.80
37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	-1
38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	-1
39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	-0.60
40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	-0.20
41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.	-0.60

Kapsam geçerlilik oranları hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Yurdugül, 2005, s. 2). Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. On uzmanın yaptıkları değerlendirmelerin $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik oranlarının 0.62'den büyük olması gerekmektedir. Bu değerden büyük olan maddeler yukarıdaki tabloda * işareti ile

belirtilmiş 19 maddedir. Bu sebeple yapılan çalışmaya bu 19 kazanım dâhil edilmiştir. Bu 19 kazanımdan 7. ve 31. kazanım benzer olduğu için tek bir kazanım olarak ele alınmış ve sorular geliştirilmiştir.

3. Maddelerin yazılması: Yukarıda belirtilen 18 kazanıma yönelik, her bir madde için en az iki soru olacak şekilde toplamda 48 soru hazırlanmıştır. Bu çalışmanın aynısı ara değerlendirme için de yapılmıştır. Toplamda 48 soruluk ön test için, 46 soruluk da ara değerlendirme için soru havuzu oluşturulmuştur.

4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun hazırlanması: Havuzda yer alan sorular bir öğretim üyesine, iki Türkçe öğretmenine ve üç sınıf öğretmenine gösterilmiş ve alınan geri dönütlere göre sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

5. Deneme uygulamasının yapılması: Son şekli verilen ön-son test yer alan 48 soru 92 öğrenciye, ara değerlendirme de yer alan 47 soru ise 85 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama Derinkuyu ilçesinde eğitim-öğretim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

6. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi: Madde ayırt edicilik -1 ile +1 aralığında değer almaktadır. Bu değerlerin eksi değerler olması, maddenin ters yönde çalıştığını göstermektedir. Bu sebeple eksi değere sahip maddeler testten atılmalıdır (Büyüköztürk vd, 2013, s.123). Madde güçlük indeksleri ise testlerde yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranlarını gösterir (Akbulut ve Çepni, 2013, s. 27). Bir testte madde seçerken güçlüğü orta düzeyde (0.50) olmasına, ayırt ediciliğin ise 0.20 -0.80 aralığında olmasına özen gösterilir. Ayırt ediciliğin olanaklar ölçüsünde yüksek (0.30 ve üzeri) olmasına dikkat edilir (Özçelik, 2016, s. 217). Bu açıklamalar doğrultusunda, uygulama sonrası her öğrencinin cevabı doğru ise 1 yanlış veya boş ise 0 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler üzerinden gerekli istatistiksel çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda her iki test için de madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. İstatistik sonuçları aşağıdaki tablolarda ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 3.4: Ön-Son Test, Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.48	0.36	25	0.28	0.26
2	0.63	0.37	26	0.32	0.22
3	0.81	0.57	27	0.43	0.43
4	0.88	0.53	28	0.68	0.49
5	0.39	0.56	29	0.67	0.54
6	0.78	0.45	30	0.55	0.53
7	0.88	0.23	31	0.57	0.56
8	0.28	-0.36	32	0.71	0.55
9	0.87	0.44	33	0.58	0.57
10	0.72	0.25	34	0.47	0.28
11	0.50	0.60	35	0.65	0.53
12	0.59	0.49	36	0.61	0.50
13	0.82	0.49	37	0.51	0.39
14	0.59	0.15	38	0.28	0.44
15	0.58	0.41	39	0.38	0.35
16	0.45	0.38	40	0.63	0.26
17	0.46	0.43	41	0.55	0.44
18	0.38	0.47	42	0.62	0.63
19	0.76	0.37	43	0.61	0.49
20	0.70	0.50	44	0.49	0.40
21	0.52	0.41	45	0.78	0.51
22	0.64	0.46	46	0.77	0.53
23	0.71	0.45	47	0.33	-0.0006
24	0.77	0.47	48	0.61	0.44

Öğrenci Sayısı: 92, Standart Sapma: 9.74, Testin Ortalama Güçlüğü: 0.59

Tablo3.4 ön-son test okuduğunu anlama sorularının istatistiğine bakıldığında madde güçlüğü 0.28 ile 0.88 arasında değiştiği görülmektedir. Madde

ayırt ediciliğinde ise -0.36 ile 0.63 arasında değerler aldığı görülmektedir. Madde güçlüğü ve ayırt ediciliğinde yeterli düzeyde olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Yeterli düzeye sahip olan maddeler ise asıl teste dâhil edilmiştir.

Tablo 3.5: Ara Değerlendirme, Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.62	0.53	24	0.41	0.42
2	0.78	0.34	25	0.64	0.51
3	0.72	0.48	26	0.42	0.51
4	0.83	0.52	27	0.56	0.25
5	0.27	0.24	28	0.56	0.40
6	0.44	0.41	29	0.69	0.48
7	0.75	0.47	30	0.46	0.39
8	0.59	0.46	31	0.58	0.61
9	0.54	0.53	32	0.55	0.53
10	0.39	0.05	33	0.33	-0.10
11	0.39	0.37	34	0.31	0.25
12	0.60	0.46	35	0.59	0.58
13	0.70	0.39	36	0.34	0.24
14	0.81	0.56	37	0.35	0.49
15	0.51	0.42	38	0.41	0.13
16	0.41	0.31	39	0.56	0.50
17	0.45	0.39	40	0.26	0.13
18	0.32	0.52	41	0.33	0.17
19	0.24	0.04	42	0.69	0.44
20	0.30	0.30	43	0.56	0.44
21	0.29	0.35	44	0.40	0.31
22	0.69	0.49	45	0.62	0.54
23	0.49	0.64	46	0.65	0.35
Öğrenci Sayısı: 85, Standart Sapma: 8.5, Testin Ortalama Güçlüğü: 0.50					

Tablo 3.5'deki ara değerlendirme istatistiğine bakıldığında ise madde güçlüğü'nün 0.24 ile 0.83 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde ayırt ediciliğinde ise -0.10 ile 0.64 arasında değerler aldığı görülmektedir. Madde güçlüğü ve ayırt ediciliğinde yeterli düzeyde olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Yeterli düzeye sahip olan maddeler ise asıl teste dâhil edilmiştir.

7. Nihai testin oluşturulması

Nihai test oluşturulurken madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu maddeler seçilmeye çalışılmıştır. “İp bacaklı Uzaylı Çocuk” adlı ön-son test metninde 7. kazanıma yönelik ilk soru (soru 8) çeldiriciliği negatif olduğu için elenmiştir. Diğer iki soru (7. ve 9. soru) ise kolay seviyede olduğu için madde ayırt ediciliği en yüksek olan sorunun (9. soru) seçeneklerinde düzeltme yapılarak asıl teste alınmıştır. “Ölümsüzleşen Bahçe” adlı ara değerlendirme metninde ise 32. Kazanıma yönelik hazırlanan iki sorununda çeldiriciliğinin düşük olduğu görülmektedir (soru 40 ve soru 41). Bir madde 0.19 ve daha küçük ayırt ediciliğe sahip ise zayıf maddedir, eğer yapılan düzeltmelerle madde geliştirilemiyorsa testten atılmalıdır (Turgut 1992; Tekin 2000; Akt. Akbulut ve Çepni, 2013, s. 29). Bu iki sorudan çeldiriciliği yüksek olan 41. soru kapsam geçerliliğinin bozulmaması adına düzeltilerek asıl uygulama sınavına dâhil edilmiştir. Diğer sorularda ise herhangi bir problem olmadığı için olduğu gibi asıl teste dâhil edilmiştir. Her iki test içinde asıl testlerde 18'er soru bulunmaktadır. Bu doğrultuda son şekli verilen okuduğunu anlama başarı testlerine yönelik istatistiksel sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.6: Ana Testler Madde ve Test İstatistikleri

İp Bacaklı Çocuk Ana Test (Ön-Son Test)			Ölümsüzleşen Bahçe Ana Test (Ara Değerlendirme)		
Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.47	0.37	1	0.62	0.57
2	0.39	0.61	2	0.83	0.49
3	0.78	0.46	3	0.44	0.42
4	0.87	0.39	4	0.54	0.55

5	0.59	0.52	5	0.38	0.32
6	0.58	0.46	6	0.70	0.42
7	0.38	0.45	7	0.41	0.35
8	0.70	0.50	8	0.45	0.42
9	0.71	0.45	9	0.69	0.54
10	0.43	0.44	10	0.64	0.51
11	0.67	0.62	11	0.56	0.50
12	0.57	0.62	12	0.69	0.52
13	0.65	0.54	13	0.57	0.63
14	0.28	0.51	14	0.58	0.59
15	0.55	0.47	15	0.35	0.49
16	0.61	0.55	16	0.32	0.25
17	0.49	0.47	17	0.69	0.61
18	0.61	0.46	18	0.62	0.57
Öğrenci Sayısı: 92, Standart Sapma: 4.2, Testin Ortalama Güçlüğü: 0.57			Öğrenci Sayısı: 85, Standart Sapma: 4.19, Testin Ortalama Güçlüğü: 0.56		

Yukarıda ayırt ediciliği ve güçlüğü verilen 18 madde asıl uygulama çalışmalarına alınmış ve çalışmalar bu maddelerle yürütülmüştür.

8- Testin Güvenirliği

Her iki test için de KuderRichardson (KR₂₀) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd. 2013, s. 111). Büyüköztürk'e (2012, s. 171) göre KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.70 ve yukarısı olması test puanları için gerekli bir koşuldur.

Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucu ön-son test (İp Bacaklı Çocuk) için KR-20 değeri 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ara değerlendirme testi (Ölümsüzleşen Bahçe) için ise KR-20 değeri 0.81 olarak hesaplanmıştır. Her iki sonuçta göstermektedir ki her iki testte ölçülmek istenilen özellikleri ölçmektedir, yani testler geçerlidir.

3.3.2.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme ve yazılı öğrenci görüşleri yöntemlerinden faydalanılmıştır. Görüşme; bireyin tecrübeleri, tutumları, fikirleri, niyetleri, yorumları ve bilişsel algıları gibi gözlenemeyen taraflarını anlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 130). Görüşmelerde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Yazılı öğrenci görüşleri, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi muhteva eden materyallerin çözümlemesini kapsamaktadır. Bu yöntem bir araştırmada diğer yöntemlerin geçerliliğini artırmak için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu çalışmada da yazılı öğrenci görüşleri, görüşme yönteminin geçerliliğini artırmak için kullanılmıştır. Bu veri toplama teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı sormak istediği soruları önceden planlar. Fakat araştırmacı tamamen sorulara bağımlı kalmaz, araştırmacıya kısmi esneklik sağlar. Araştırmacı soruları görüşmenin gidişatına göre yeniden düzenleyebilir (Ekiz, 2013, s. 63). Bu amaçla form geliştirmek için alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda da denemelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği alanında uzman dört öğretim üyesi ve bir sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Hazırlanan formla deney grubunda üç öğrenciye sorular yöneltilmiş anlaşılma problemi olan yerler düzeltilerek forma son hali verilmiştir. Hazırlanan form, Ek-7’de yer almaktadır. Deney grubu ile yapılan görüşmelerde bu form kullanılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.3.2.2. Yazılı öğrenci görüşleri

Öğrencilerin yazılı görüşlerini alarak öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini belirlemek için elde edilen verileri çeşitlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere çalışmadaki uygulamalar hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler uygulamalar hakkındaki fikirlerini, olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir.

3.3.3. Nitel Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği ve Geçerliliği

Nitel veri toplama araçlarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ilgili veri toplama aracının açıklandığı bölümlerde belirtilmiştir. Nitel veri araçlarının geçerliliğine yönelik çalışmalarda aynı şekilde yukarıdaki açıklamalarda kısaca değinilmiştir. Burada nitel veri toplama araçları olan yarı yapılandırılmış görüşme ve yazılı öğrenci görüşleri yöntemlerinin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için yapılan çalışmalara detaylı bir şekilde değinilecektir.

McMillan (2000), nitel araştırmaların değerlendirilmesindeki en önemli kriter olarak; elde edilen verilerin, bu verilerin analizinin ve sonuçlarının, inanılır ve güvenilir olmasını belirtmiştir. Bu durum ise nitel araştırmanın geçerliliğine ve güvenilirliğine bağlıdır. Bu amaçla nitel bir araştırmada detaylı alan kayıtlarının alınması, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, katılımcılardan alıntılarının yapılması, birden fazla veri kaynağının ve gözlemcinin bulunması çalışmanın güvenilirliğini etkilemektedir (Büyüköztürk vd, 2013, s. 245). Nitel veri toplama araçlarında geçerlilik ölçme aracı ile ilgili bir kavramken, nitel araştırmalarda veri toplamak için araçtan ziyade araştırmacı baskın olduğu için bu kavramlar araştırmacı üzerine yoğunlaşmıştır. Yani görüşme gibi nitel araştırma yöntemlerinde daha çok güvenilirlik kavramı araştırmacının nitelikleri göz önünde bulundurularak açıklanır (Türnüklü, 2000, s. 550). Bu açıklamalar doğrultusunda yapılan çalışmada nitel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla; pilot uygulama, verilerin çözümlenmesinde ve kategorilere ayrılmasında farklı bir araştırmacının görüşü alınmıştır. Nitel verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla ise; görüşmeler kayıt altına alınmış, veri çeşitlemesive katılımcı teyidi çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin geçerliliğini sağlamak için ise ilk olarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Aynı sosyal olguya ait verilerin değişik şartlarda toplanmasına veri çeşitlemesi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). Bu araştırmada görüşme tekniğinin yanında yazılı öğrenci görüşlerinin kullanılması veri çeşitlemesi amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Son olarak ise katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi ile elde edilen verilerin doğruluğu kontrol edilir (Creswell, 2004, s. 201). Bu amaçla çözümlenen veriler görüşme yapılan deney grubu öğrencilerine sunulmuş, eksik veya yanlış anlaşılan noktalar tekrar düzenlenmiştir.

Güvenirliliği artırmak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alan uzmanlarına incelenmiştir. Ayrıca deney grubundan rastgele seçilen üç öğrenciye uygulama yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali verilmiştir. Güvenirliliği sağlamak için ikinci basamak olarak ise verilerin çözümlenmesinde ve kotegorilere ulaşılmada tutarlılığa bakmaktır. Bu amaçla veriler iki farklı araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Yapılan çözümlerin uyuşum yüzdesine bakılmıştır. Uyuşum yüzdesinin %80'nin üzerinde olması tavsiye edilmiştir (Creswell, 2004, s. 203). Uyuşum yüzdesi formülü şu şekildedir:

$$P = \frac{Na \times 100}{Na + Nd}$$

P: Uyuşum yüzdesi; Na: Uyuşum miktarı; Nd: Uyuşmazlık miktarı (Türnüklü, 2000, s. 551).

Gerçekleştirilen araştırmada içerik iki farklı araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçlarına göre birinci soru için güvenilirlik katsayısı %100, ikinci soru için %66.6, üçüncü soru için %83.3 ve son soru için %75 olarak belirlenmiştir. Formun geneli için ise uyuşum yüzdesi %80 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci “Uygulama Öncesi”, “Uygulama Sırası” ve “Uygulama Sonrası” süreçler olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

3.4.1. Uygulama Öncesi Sürec

Çalışmaya başlamadan önce öncelikle öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ise Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için izin alınmıştır (EK-8).

Araştırma çalışmaları zaman alıcı ve bireysel ağırlıklı çalışmalar olduğu için çalışma öncesi veli toplantısı düzenlenmiştir. Yapılacak çalışmalar hakkında veliler bilgilendirilmiştir. Eve verilecek çalışmalarda ses kayıtları için gereken desteğin sağlanması istenmiştir. Ayrıca öğrenciler ile de görüşmeler yapılmış ve çalışma detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Öğrencilere okuma hızının nasıl olması gerektiği, hangi durumların okuma yanlışı sayıldığı, okuma prozodisi gibi konularda bilgiler verilmiştir. Örnek okuma metinleri dinletilerek bu konuda sınıfça eleştiriler yapılmıştır. Burada amaç iyi bir okumanın nasıl olduğu hakkında öğrencilerin bir fikir sahibi olmalarını sağlamaktır.

Çalışmanın hafta içi beş gün ve hafta sonu bir gün olacak şekilde yapılması kararlaştırılmıştır. Çalışma hafta içi her gün bir ders şeklinde hafta sonu ise altı ders saati olarak planlanmıştır.

Çalışma on hafta, 110 ders saati olarak planlanmıştır. Çalışmanın ilk haftasında veliler ve öğrenciler bilgilendirilmiştir. Daha sonra ise ön test çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra dört hafta boyunca okuma çalışmalarının yapılmasına, beşinci haftada ara değerlendirme çalışmasının yapılması ve son haftaya kadar da yine okuma çalışmalarına devam edilmesi planlanmıştır. Son hafta ise son test çalışması ve öğrenci görüşlerinin alınması planlanmıştır. Çalışma boyunca ise bir defa yazılı öğrenci görüşlerinin alınması planlanmıştır.

Uygulamaya öncesi süreç yarıyıl tatili girmeden bitirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna bu süreçte ön test uygulaması yapılmış ve veriler üzerinde gerekli istatistiksel çalışmalarla grupların ve bireylerin bulunduğu düzey belirlenmiştir. Ön uygulama çalışmasında 2017-2018 Eğitim/Öğretim yılında okutulan Türkçe 4. sınıf kitabında yer alan “İp Bacaklı Uzaylı Çocuk” adlı metin ve bu metinden hareketle hazırlanan 18 çoktan seçmeli soru ile gerçekleştirilmiştir. Sesli okumalar kaydedilmiş ve kayıtlar dinlenerek okuma hızı, doğruluğu ve prozodisi belirlenmiştir. Okuduğunu

anlama testi ile anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Burada çalışmanın tatilden önce yapılmasındaki amaç, ön-son test metni ve soruları aynı olduğu için ara süreyi uzatmak ve böylece öğrencilerin hatırlama olasılıklarını azaltmaktır. Ön hazırlık sürecinde yapılan bu çalışmalardan sonra asıl uygulama safhasına geçilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

Uygulamanın dokuz haftalık, 99 ders saatlik süreci ise 2018-2019 Eğitim/Öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ile uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın hazırlık süreci hariç ilk dört haftasında öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmalar daha çok bireysel olarak okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarında şu adımlar takip edilmiştir.

- Öğrenci metni sesli bir şekilde okur.
- Öğrencinin okuması kaydedilir.
- Öğrenci kendi okumasını dinler.
- Öğrenciden kendi okumasını değerlendirmesi istenir. (Hız, doğruluk, prozodi)
- Öğrenciden okuma hatalarını belirleyip, okuma metninde işaretlemesi istenir.
- Öğrencinin zorlandığı noktalarda gerekli destekler sağlanır.
- Daha sonra sesli ve sessiz okumalar yapılan hatalara dikkat edilerek devam ettirilir.
- Öğrencinin okuması tekrar kaydedilir ve yukarıdaki süreç tekrar işletilir.
- Öğrenci bu çalışmaları eksikliklerini giderene kadar devam eder.
- Eksikliğini gideren öğrenci yeni okuma parçasına geçer.

Çalışmanın altıncı haftasında ara değerlendirme çalışması deney grubuna uygulanmıştır. Ara değerlendirme çalışmasında da “Ölümsüz Bahçe” adlı metin ve metinden hareketle hazırlanan 18 soru kullanılmıştır. Sesli okumalar kaydedilmiş ve kayıtlar dinlenerek okuma hızı, doğruluğu ve prozodisi belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testi ile anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Veriler üzerinde

istatistiksel çalışmalar yapılmış ve öğrencilerin önceki teste göre ne düzeyde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu hafta öğrencilere boş kâğıtlar dağıtılmış ve bu ilk altı hafta boyunca yapılan çalışmalar hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Çalışma farklı metinlerle dört hafta daha sürdürülmüştür. Çalışmalar sadece okul ile sınırlı kalmamış, evde de velilerin desteği ile devam ettirilmiştir.

Bu süreçte kontrol grubunda herhangi bir ek etkinlik uygulanmamış ve programa uygun bir şekilde Türkçe dersleri işlenmiştir.

3.4.3. Uygulama Sonrası Süreç

Uygulamanın son haftasında ise deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılmıştır. Sesli okumalar kaydedilmiş ve kayıtlar dinlenerek okuma hızı, doğruluğu ve prozodisi belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testi ile de her iki grubun okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yapılan çalışmalar hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Doğal olarak verilerin çözümlenmesinde de hem nitel veri çözümlene hem de nicel veri çözümlene teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda okuduğunu anlama testleri, yanlış analiz envanteri ve prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler şu şekilde çözümlenmiştir.

Okuduğunu anlama testi geliştirme sürecinde verilerin çözümlenmesi yapılmış. Geliştirilen testlerin uygulama sonuçlarının değerlendirilmesinde betimsel istatistik(frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Grup büyüklüğünün 30'dan az olduğu ve evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinemediği durumlarda nonparametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Kalaycı, 2016, s. 85). Bu araştırmada da çalışma grubu on öğrenciden oluştuğu için nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın tamamında anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun ön-son test puanları, doğru okumaları, okuma hızları ve okuma prozodileri karşılaştırılırken Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test birbirinden bağımsız, az denekli iki örneklemin bir bağımsız değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılır. Bağımsız t testinin nonparametrik karşılığıdır (Ekiz, 2013, s. 152). Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre akıcı okuma ve anlama becerilerinin ölçmek için de yine aynı şekilde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Wilcoxon işaretli sıralar testi bağlantılı iki örneklem üzerinden elde edilen ölçümlerin arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bağımlı t testinin nonparametrik karşılığıdır (Ekiz, 2013, s. 154). Araştırmada deney grubunun ön test, ara değerlendirme okuduğunu anlama puanları, okuma hızları, doğru okuma ve prozodilerinin karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Aynı şekilde deney grubunun ara değerlendirme, son test çalışmaları ve ön-son test karşılaştırmalarında kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi aynı şekilde kontrol grubunun ön-son test puanlarının, okuma hızlarının doğru okuma ve prozodilerinin karşılaştırılmasında da kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise deney grubundaki öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak bildirdikleri öğrenci görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistemli bir tekniktir. İçerik analizinde metin ya da metinlerde belli kelime ya da kavramların varlığı araştırılır. Araştırmacı bu kelime ya da kavramlardan yola çıkarak metindeki mesajla ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd, 2013, s. 240). Bu amaçla araştırmacı elde ettiği verileri dinlemiş ve okumuştur. Daha sonra verilerde kodlama yapılmıştır. Kodlama işlemi hem araştırmacı hem de bir türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. İki kodlama arasında uyum yüzdesi %80 olarak

belirlenmiştir. Kodlar daha sonra ana temalara ve temalarla ilişkili alt temalara ayrılmıştır. Son aşama olarak da temalar yorumlanmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu ve kontrol grubundan elde edilen akıcı okuma ve anlama becerilerine ilişkin bulgulara, çalışma grubundan elde edilen görüşme verilerine ve yazılı öğrenci görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular üzerinde istatistiki çalışmalar yapılmış ve araştırmanın alt amaçları çerçevesinde başlıklar halinde tablolaştırılarak yapılan analizler sonuçları sunulmuştur.

Amaç 1. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin doğru okumaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası doğru okuma puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Doğru Okuma Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	Deney Grubu	10	12.35	123.50	31.50	0.159*
	Kontrol Grubu	10	8.65	86.50		
Son Test	Deney Grubu	10	14.30	143.00	12.00	0.003*
	Kontrol Grubu	10	6.70	67.00		

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Uygulama öncesi (Ön test) doğru okuma puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=31.50$, $p^*>0.05$). Uygulama sonrası (son test) doğru okuma puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=12.00$, $p^*<0.05$). Bu bulgulara dayanarak uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun doğru okuma bakımından birbirine denk olduğu, uygulama sonrası ise doğru okuma puanlarında deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılık olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test doğru okuma puanları arasındaki fark Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.2’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Doğru Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Deney Grubu	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	0	0	0.00	0.00	
Pozitif Sıra	9	9	5.00	45.00	-2,673	0.008*
Eşit	1	1				
Kontrol Grubu	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	1	2.00	2.00		
	Pozitif Sıra	9	5.89	53.00	-2.625	0.009*
	Eşit	0				

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin doğru okuma puanlarının deney öncesi ve sonrası ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2.673$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında negatif sıra bulunmamaktadır. Fark pozitif sıralar lehine yani son test lehinedir. Bu sonuçlara göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarının doğru okuma puanları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda da deney öncesi ve sonrası doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z=2.625$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar lehine yani son

test lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin de doğru okuma puanlarını artırdıkları söylenebilir.

Amaç 2. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin hızlı okumaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuma hızları puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuma Hızları Mann Whitney U-Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	Deney Grubu	10	13.00	130.00	25.00	0.58*
	Kontrol Grubu	10	8.00	80.00		
Son Test	Deney Grubu	10	13.45	134.50	20.50	0.026*
	Kontrol Grubu	10	7.55	75.50		

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Uygulama öncesi (Ön test) okuma hızı puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=25$, $p^* > 0.05$). Uygulama sonrası (son test) okuma hızı puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=20.50$, $p^* < 0.05$). Bu bulgulara dayanarak uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu, uygulama sonrası ise okuma hızı puanlarında deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test okuma hızı puanları arasındaki fark Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.4’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuma Hızları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Deney Grubu	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	3	2.50	7.50		
Pozitif Sıra	7	6.79	47.50	-2,040	0.041*	
Eşit	0					
Kontrol Grubu	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	1	2.00	2.00		
Pozitif Sıra	9	5.89	53.00	-2.608	0.009*	
Eşit	0					

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarının deney öncesi ve sonrası ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2.040$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarının okuma hızı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda da deney öncesi ve sonrası okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z=2.608$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin de okuma hızlarını artırdıkları söylenebilir.

Amaç 3. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin prozodik okumaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası prozodik okuma puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Prozodik Okuma Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	Deney Grubu	10	12.30	123.00	32.00	0.173*
	Kontrol Grubu	10	8.70	87.00		
Son Test	Deney Grubu	10	13.45	134.50	20.50	0.025*
	Kontrol Grubu	10	7.55	75.50		

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Uygulama öncesi (Ön test) prozodik okuma puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=32, p*>0.05). Uygulama sonrası (son test) okuma hızı puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=20.50, p*<0.05). Bu bulgulara dayanarak uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun okuma prozodileri bakımından birbirine denk olduğu, uygulama sonrası ise prozodik okuma puanlarının deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test prozodik okuma puanları arasındaki fark Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.6’da gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Prozodik Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2,805	0.005*
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	0				
Kontrol Grubu	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	2	1.50	3.00	-2.314	0.021*
	Pozitif Sıra	7	6.00	42.00		
Eşit	1					

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının deney öncesi ve sonrası ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2.805$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında negatif sıra bulunmamaktadır. Fark pozitif sıralar lehine yani son test lehinedir. Bu sonuçlara göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarının prozodik okuma puanları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda da deney öncesi ve sonrası prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z=2.314$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin de prozodik okuma puanlarını artırdıkları söylenebilir. Fakat tablo 4.6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin p puanlarının daha hassas sonuç verdiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak deney grubu öğrencilerinin prozodik okuma puanlarını daha fazla artırdıkları söylenebilir.

Amaç 4. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	Deney Grubu	10	11.55	115.50	39.50	0.426*
	Kontrol Grubu	10	9.45	94.50		
Son Test	Deney Grubu	10	14.25	142.50	12.50	0.004*
	Kontrol Grubu	10	6.75	67.50		

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Uygulama öncesi (Ön test) okuduğunu anlama puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır ($U=39.50$, $p^*>0.05$). Uygulama sonrası (son test) okuduğunu anlama puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=12.50$, $p^*<0.05$). Bu bulgulara dayanarak uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri bakımından birbirine denk olduğu, uygulama sonrası ise okuduğunu anlama puanlarında deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılık olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test okuduğunu anlama puanları arasındaki fark Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.8’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu	Negatif Sıra	1	2.00	2.00		
	Pozitif Sıra	9	5.89	53.00	-2,601	0.009*
	Eşit	0				
	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	6.13	24.00		
	Pozitif Sıra	5	4.10	20.00	-0.237	0.812*
	Eşit	1				

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının deney öncesi ve sonrası ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2.601$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar lehine yani son test lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda da deney öncesi ve sonrası okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z=0.237$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, farkın negatif sıralar lehine yani ön test lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarında bir gerileme olduğu söylenebilir.

Amaç 5. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin etkililiği zamana bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-ara test-son test hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanları arasındaki fark ayrı ayrı ikili gruplamalar yapılarak Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar aşağıda ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

Amaç 5.1. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak doğru okumaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-ara test-son test doğru okuma puanları arasındaki fark ayrı ayrı ikili gruplamalar yapılarak Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.9’da gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.9: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Doğru Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Ara-test- Ön-test	Negatif Sıra	2	4.50	27.00	-1.294	0.196*
	Pozitif Sıra	6	4.50	9.00		
	Eşit	2				
Son-test- Ön-test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.673	0.008*
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	1				
Son-test- Ara-test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.687	0.007*
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	1				

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ara-test ve ön-test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($z=-1.294$, $p>0.05$); son-test ve ön-test doğru okuma puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu ($z=-2.673$, $p<0.05$); yine aynı şekilde son-test ve ara-test doğru okuma puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=-2.687$,

$p < 0.05$). Bu bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerine uygulanan öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin doğru okumaya kısa sürede bir etkisinin olmadığı, daha uzun süreli çalışmalarla doğru okuma üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Amaç 5.2. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak okuma hızına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-ara test-son test okuma hızları arasındaki fark ayrı ayrı ikili gruplamalar yapılarak Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.10’da gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.10: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Hızlı Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Ara-test- Ön-test	Negatif Sıra	10	5.50	55.00	-2.805	0.005*
	Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
	Eşit	0				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son-test- Ön-test	Negatif Sıra	3	2.50	7.50	-2.040	0.041*
	Pozitif Sıra	7	6.79	47.50		
	Eşit	0				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son-test- Ara-test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.803	0.005*
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	0				

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ara-test ve ön-test okuma hızları ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($z = -2.805$, $p < 0.05$); son-test ve ön-test okuma hızları ölçümleri arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ($z = -2.040$, $p < 0.05$); yine aynı şekilde son-test ve ara-test okuma hızları ölçümleri arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z = -2.803$, $p < 0.005$). Bu bulgulara dayanarak deney grubu öğrencilerine uygulanan öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süreci boyunca öğrencilerin okuma hızlarına olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Amaç 5.3. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak prozodik okumaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-ara test-son test prozodik okuma puanları arasındaki fark ayrı ayrı ikili gruplamalar yapılarak Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.11’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.11: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Prozodik Okuma Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Ara-test- Ön-test	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-2.199	0.028*
	Pozitif Sıra	7	7.00	49.00		
	Eşit	0				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son-test- Ön-test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.805	0.005*
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	0				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son-test- Ara-test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.805	0.005*
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	0				

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ara-test ve ön-test prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($z=-2.199$, $p<0.05$); son-test ve ön-test prozodik okuma puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu ($z=-2.805$, $p<0.05$); yine aynı şekilde son-test ve ara-test prozodik okuma puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=-2.805$, $p<0.005$). Bu bulgulara dayanarak deney grubu öğrencilerine uygulanan öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süreci boyunca öğrencilerin prozodik okuma becerilerine olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Amaç 5.4. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulama süresine bağlı olarak okuduğunu anlamaya etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-ara test-son test okuduğunu anlama puanları arasındaki fark ayrı

ayrı ikili gruplamalar yapılarak Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.12’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.12: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Ara-Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Aratest- Öntest	Negatif Sıra	3	5.50	16.50	-1.112	0.262*
	Pozitif Sıra	7	5.50	38.50		
	Eşit	0				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Sontest- Öntest	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	-2.601	0.009*
	Pozitif Sıra	9	5.89	53.00		
	Eşit	0				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Sontest- Aratest	Negatif Sıra	3	4.00	12.00	-1.580	0.114*
	Pozitif Sıra	7	6.14	43.00		
	Eşit	0				

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ara-test ve ön-test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($z=-1.112$, $p>0.05$); son-test ve ön-test okuduğunu anlama puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu ($z=-2.601$, $p<0.05$); son-test ve ara-test okuduğunu anlama puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($z=-1.580$, $p>0.05$). Bu bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerine uygulanan öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuduğunu anlamaya kısa sürede bir etkisinin olmadığı, daha uzun süreli çalışmalarla okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Amaç 6. Bu alt amaçta; “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuma ve okuduğunu anlamaya etkisinde cinsiyet değişkenine göre bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin hızlı, doğru, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin deney öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-Son Test Hızlı, Doğru, Prozodik Okuma ve Okuduğunu Anlama Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Doğru Okuma	Ön Test	Erkek	4	4.38	17.50	7.50	0.33
		Kız	6	6.25	37.50		
	Son Test	Erkek	4	2.50	10.00	0.00	0.011
		Kız	6	7.50	45.00		
Okuma Hızı	Ön Test	Erkek	4	3.25	13.00	3.00	0.55
		Kız	6	7.00	42.00		
	Son Test	Erkek	4	5.13	20.50	10.50	0.714
		Kız	6	5.75	34.50		
Prozodik Okuma	Ön Test	Erkek	4	3.88	15.50	5.50	0.165
		Kız	6	6.58	39.50		
	Son Test	Erkek	4	4.00	16.00	6.00	0.195
		Kız	6	6.50	39.00		
Okuduğunu Anlama	Ön Test	Erkek	4	4.50	18.00	8.00	0.392
		Kız	6	6.17	37.00		
	Son Test	Erkek	4	3.63	14.50	4.50	0.109
		Kız	6	6.75	40.50		

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ön test puanları arasında doğru okuma ($U=7.50$, $p > 0.05$), okuma hızı ($U=3.00$, $p > 0.05$), prozodik okuma ($U=7.50$, $p > 0.05$) ve okuduğunu anlama ($U=8.00$, $p > 0.05$) yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayanarak cinsiyet değişkenine göre deney öncesi öğrencilerin akıcı okuma becerileri bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Fakat deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre son test puanları arasında ise okuma hızları ($U=0.00$, $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık varken; doğru okuma ($U=10.50$, $p > 0.05$), prozodik okuma ($U=6.00$, $p > 0.05$) ve okuduğunu anlama ($U=4.50$, $p > 0.05$) yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayanarak öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin cinsiyet değişkenine göre sadece okuma hızında ve kız öğrenciler lehine anlamlı etki yaptığı söylenebilir. Akıcı okumanın diğer boyutlarından olan doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratmadığı sonucu çıkarılabilir.

Amaç 7. Araştırmanın yedinci alt amacı olan “Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı içerik analizi tekniği ile açıklanmıştır. Bu amaçla görüşmelerden ve yazılı öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak, dört tema ve bu temalara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen bu tema ve alt temalar aşağıda tablo 4.14’de sunulmuş ve ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

Tablo 4.14: Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yöntemi Hakkında Öğrenci Görüşlerine Yönelik Belirlenen Temalar ve Alt Temalar

Akıcı Okuma Becerisini Geliştirme	Motivasyon	Öz Değerlendirme	Öğretimin Farklı Alanlara Yansıması
Doğruluk (f=7)	İlgi çekmesi (f=8)	Dönüt (f=10)	Matematik (f=7)
Hız (f=8)	Beğenme (f=8)	Moral bozukluğu (f=10)	Türkçe (f=6)
Prozodi (f=7)		Utanma (f=9)	Hikaye okuma (f=6)
Anlama (f=7)		Yargılama (f=7)	Sınavlar (f=3)
			Fen Bilimleri (f=2)
			Sunuculuk (f=2)
			Şiir okuma (f=2)

Analiz sonuçlarına göre öğrenci görüşleri 4 ana tema ve bu temalara bağlı 14 alt tema olarak ilişkilendirilmiştir.

Amaç 7.1. Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bulgular ve Yorum

“Yapılan çalışmaların etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Etkili ise hangi açılardan gelişiminizi sağladı?” sorusuna verilen cevaplar ile yazılı öğrenci görüşlerinde çoğunlukla doğruluk, hız, prozodi ve anlama ile alakalı ifadelerin göze çarptığı görülmektedir. Bu soruya yönelik öğrenci görüşleri belirlenen alt temalar doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin yazılı olarak belirttikleri görüşlerden ve görüşme verilerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenciler yöntemin doğru okuma

yüzdelerini yükselttiğini belirtmişlerdir. Deney grubundan elde edilen yazılı öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin %60'ı, görüşmelerde ise %70'i yapılan çalışmaların doğru okumalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri sunulmuştur.

“Başlangıçta okuma yanıışım biraz fazla idi. Yapılan çalışmalar okuma yanıışlarımı düzeltmemde etkili oldu.” (Ö5 kodlu öğrenci, görüşme)

“Bu çalışma ile okumada yaptığım tekrarların yanıış olduğunu öğrendim. Artık okumamda tekrar yapmıyorum.” (Ö1 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Yaptığımız çalışmalar daha doğru okumamda bana yardımcı oldu.” (Ö6 kodlu öğrenci, görüşme)

Deney grubu öğrencileri yapılan çalışmaların okuma hızlarını da yükselttiğini belirtmişlerdir. Görüşme verilerine bakıldığında öğrencilerin % 80'i, öğrencilerin yazılı görüşlerinde ise %70'i okumalarının hızlandığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmede Ö2 kodlu öğrenci ise zaten aşırı hızlı okuduğunu bunun ise anlamasını olumsuz etkilediğini belirtmiş, bu çalışmadan sonra biraz daha yavaş okumaya başladığını belirtmiştir. Yazılı öğrenci görüşlerinde ise Ö4 kodlu öğrenci aşırı hızlı okuduğunu noktalamaya dikkat etmediğini, çalışmalar sonrasında bu yanıışını düzelttiğini belirtmiştir. Hızlı okumaya yönelik bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bana şöyle faydası oldu. Önceleri yavaş okuyordum, şimdi biraz daha hızlı okuyorum. Televizyondaki alt yazıları daha hızlı okuyorum.” (Ö8 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Başlangıçta hızlı okuyamıyordum. Sonra okumam güzelleşti, hızlandı. Böylece sınavlarıma çok çabuk bitiririm, çok hoşuma gider.” (Ö7 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Yaptığımız çalışmalar sonucu okumam hızlandı.” (Ö1 kodlu öğrenci, görüşme).

Öğrenciler çalışmaların bir etkisini de prozodik okuma üzerinde gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler çalışma öncesinde noktalama işaretlerine

yeteri kadar dikkat etmediklerini, okumalarına parçadaki duyguyu yansıtmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmalar sonunda öğrencilerin %90'ı yazılı öğrenci görüşlerinde, %70'i ise görüşmelerde bu konularda ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Okuma prozodisine etkisi konusunda bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Noktalamaya dikkat ederek, duygulu okuyorum. Satır sonuna sığmayan kelimeleri parçalamıyorum. Artık daha güzel okuyorum.” (Ö10 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Heyecanımı yendim. Heyecanlanmadan, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum.” (Ö3 kodlu öğrenci, görüşme)

Noktalama işaretlerine dikkat ederek, daha güzel okuyorum.” (Ö4 kodlu öğrenci, görüşme)

Öğrenciler yapılan çalışmaların okuduklarını anlamaları üzerinde de olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %60'ı yazılı öğrenci görüşlerinde, %70'i ise görüşmelerde bu durumu ifade etmişlerdir. Öğrenciler okumaları üzerinde düşündüklerini bunun da anlamalarını kolaylaştırdıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların okuduğunu anlama üzerine etkisi konusunda bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Okumam iyileşti. Artık daha az uydurarak okuyorum ve okuduğumu daha iyi anlıyorum.” (Ö7 kodlu öğrenci, görüşme)

“Okuduklarımı daha iyi anlıyorum.” (Ö5 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Bu çalışmalar ile okuduğumu daha iyi anlıyorum. Hikaye okumak daha çok hoşuma gidiyor.” (Ö3 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

Öğrencilerin yapılan çalışmaların hangi açılardan fayda sağladığına ilişkin görüşlerine bakıldığında, akıcı okumanın alt boyutlarında fayda sağladığı görülmektedir. Bu durum elde edilen nicel verileri destekler nitelikte nitel verilerdir. Araştırmanın nicel boyutunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buradan hareketle hem nitel, hem nicel verilere bakılarak öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 7.2. Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrenciler “Çalışmalarda sizi zorlayan bir şey oldu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar ile yazılı öğrenci görüşlerinde çoğunlukla zorlayan bir şey olmadı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler zorlanmadıkları gibi yapılan çalışmaların ilgi çekici olduğunu ve çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %70’i yazılı görüşlerde, %80’i ise görüşmelerde bu şekilde beyanda bulunmuşlardır. Bazı öğrenciler ise farklı görüşler belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 kodlu öğrenci; *“Başlangıçta hatalarımı bulmakta zorlandım.”* şeklinde, Ö7 kodlu öğrenci ise *“Hafta sonu erken kalkmada zorlandım.”* şeklinde beyanlarda bulunmuşlardır. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir.

“Zorlayan bir şey olmadı. Çok eğlenceli bir çalışmaydı.” (Ö2 kodlu öğrenci, görüşme)

“Bence faydalı oldu. Hem eğleniyoruz, hemde nerede yanlış yaptığımızı buluyoruz. Sonrada yanlışlarımızı düzeltiyoruz.” (Ö4 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Bu çalışmalar ilgimi çekti ve bana çokzevкли geldi.” (Ö8 kodlu öğrenci, görüşme)

Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin daha önce görmedikleri ve yıllardır yaptıkları yöntemden farklı bir uygulama olan öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrenciyi zorlayan baskı altına alan bir durum söz konusu olmadığı için de severek çalışmaya katıldıkları söylenebilir.

Amaç 7.3. Öz Değerlendirmeye Yönelik Bulgular ve Yorum

“Okuma sırasında yaptığınız okuma hatalarını, kendinizin bulup düzeltmenize ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar ile yazılı öğrenci görüşlerinde bir başkası dönüt verirse çoğunlukla yargılama, utanma ve moral bozukluğu gibi kavramlar üzerinde durdukları görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin %50’si yazılı öğrenci görüşlerinde, %100’ü ise görüşmelerde öz değerlendirme yönteminin daha iyi olduğu ve daha çok hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yanlışlarımı kendimin bulup düzeltmesi hoşuma gitti.” (Ö9 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Yanlışlarımı kendimin bulup düzeltmesi hoşuma gitti. Hem yanlışlarımı kendim bulunca daha iyi öğreniyorum.” (Ö2 kodlu öğrenci, görüşme)

“Hatalarımı kendim bulup, düzeltmem hoşuma gidiyor. Başkası bulup söylese zoruma gider.” (Ö3 kodlu öğrenci, görüşme)

“Kendi kendimi düzeltmek hoşuma gidiyor. Biri beni düzeltirse işin tadı kaçır, çok utanırım.” (Ö7 kodlu öğrenci, görüşme)

Öz değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin başkaları tarafından eleştirilmelerinin hoşlarına gitmediği, böyle durumlarda çekingen davrandıkları, utandıkları ve bu durumun zorlarına gittiği görülmektedir. Öz değerlendirmede ise böyle durumlarla karşılaşmadıkları için kendilerini rahat hissettikleri, eleştirilme endişesi taşımadıkları bu durumun da öğrencilerin çalışmalarına daha istekli katılmalarına ve akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Amaç 7.4. Öğretimin Farklı Alanlara Yansımalarına Yönelik Bulgular ve Yorum

“Yapılan çalışmalar size farklı alanlarda (Türkçe ve farklı derslerdeki etkinliklerde, okul içi ve okul dışında vb.) fayda sağladı mı? Nasıl?” sorusuna verilen cevaplar ile yazılı öğrenci görüşlerinde deney grubu öğrencileri matematik, türkçe, fen, sınavlar, hikaye okuma, sunuculuk ve şiir okuma gibi alanlarda faydasının olacağını belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Büyünce çocuklarıma hikaye okurken bana yardımcı olur. Bu çalışma hikaye okurken, matematikte problem çözerken işime yarar. Daha iyi anlarım.” (Ö4 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Bu çalışma, okuma anlama oyunu var orada bana yardımcı olur. Bizim petrole gelen çok yazı var onları okurken yardımcı olabilir. Matematikte peroblem çözerken bana faydalı olur.” (Ö7 kodlu öğrenci, görüşme)

“Matematik ve Fen’de faydalı olur. Matematikte problemleri çözerken faydalı oldu. Fen’de ise konular daha iyi anlıyorum.” (Ö10 kodlu öğrenci, yazılı öğrenci görüşü)

“Bu çalışmadan sonra hikayelerimi daha hızlı okuyorumve daha iyi anlıyorum. Sınavlara hazırlanırken ve matematikte faydalı oldu.” (Ö6 kodlu öğrenci, görüşme)

Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları ile geliştirdikleri akıcı okuma ve anlama becerilerini karşılaştıkları farklı alanlarda da kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu beceriyi okuma ile alakalı farklı alanlarda da kullandıkları bu bulgulara dayalı olarak yapılan çalışmaların sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalmayacak şekilde geniş bir etki alanına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1.1. Sonuçlar

İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okumanın akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve sonuçların literatür ışığında değerlendirilmesi araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

“Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin doğru okumaya etkisi nedir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama öncesi her iki grup doğru okuma puanları bakımından benzer gruplardır. Ön-son test puanlarının karşılaştırılmasına göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları sonucu deney grubu öğrencileri doğru okuma puanlarını anlamlı şekilde artırmışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin de doğru okuma puanlarında anlamlı bir artış olmuştur. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise doğru okuma puanlarını artırmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmektedir.

Literatürde doğru okuma akıcı okumanın giriş düzeyinde bir beceridir ve yoğun tekrar mantığına dayanır (Keskin ve Baştuğ, 2012, s. 202). Aynı zamanda doğru okuma hızlı okuma için ön koşuldur (Çetinkaya, 2011, s. 10). Bu sebeple akıcı okuma becerilerinin geliştirilebilmesi için başlangıçta doğru okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi de doğru okuma becerisini geliştiren yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar bu çalışmada olduğu gibi teknolojinin eğitimde kullanılmasının olumlu

sonuçlar verdiğini göstermektedir (akmak ve Altun, 2008; Larson, 2010; Ulu ve Başaran, 2013). Ayrıca yapılan bu çalışmada da olduğu gibi, doğru okuma becerisinin gelişiminde sesli okuma çalışmalarıyla yapılan sürekli tekrarların etkisinin incelendiği benzer çalışmalarda da doğru okuma becerisi üzerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Mustı-Rao, Hawkins, ve Barkley, 2009; Kaman, 2012; Therrien, 2004).

“z değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuma hızına etkisi nedir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama ncesi her iki grup okuma hızı bakımından benzer gruplardır. n-son test puanlarının karşılaştırılmasına göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları sonucu deney grubu öğrencileri okuma hızlarını anlamlı şekilde artırmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri de süreç sonunda okuma hızlarını anlamlı şekilde artırmışlardır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise okuma hızını artırmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulandığı deney grubu ğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmektedir. Süreç sonunda her iki grupta okuma hızlarını artırmışlardır. Burada kontrol grubunun okuma hızını artırmasında on hafta boyunca haftada sekiz saat olarak işledikleri Türkçe dersinin etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde okuma hızı otomatikleşme ile açıklanmaya çalışılmıştır (LaBerge ve Samuels, 1974, s. 293-323). Bu kavrama göre tekrarlı okuma ve tecrübe okuma hızında önemli bir etkindir. z değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarında yapılan sürekli tekrarların öğrencilerin okuma hızlarını bu sebeple daha fazla artırdığı düşünülmektedir. Okuma hızı üzerinde tekrarlı okumaların etkisinin araştırıldığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Samuels S. J., 1979; aycı ve Demir, 2006; Akyol ve Yılmaz, 2010; Rashotteve Torgesen, 1985; Duran ve Sezgin, 2012; Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994).

“z değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin prozodik okuma becerisine etkisi nedir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama ncesi her iki grup prozodik okuma puanları bakımından benzer gruplardır. n-son test puanlarının karşılaştırılmasına göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları sonucu deney grubu öğrencileri prozodik okuma puanlarını anlamlı şekilde artırmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri de süreç sonunda prozodik okuma puanlarını anlamlı şekilde artırmışlardır. Deney ve kontrol grubunun

son test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise prozodik okuma puanlarını artırmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmektedir. Çünkü deney grubu öğrencilerinin ön-son test puanlarında daha hassas sonuçlar vermiştir. Burada kontrol grubundaki ilerlemeler normal müfredat kapsamında yapılan uygulamalara bağlanabilir. Fakat burada Türkçe ders planlarına uygun olarak yapılan çalışmaların, öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları kadar etkili olmadığı söylenebilir. Hitchcock, Prater ve Dowrick (2004) yaptıkları benzer bir araştırmada da video öz modelleme yöntemini kullanmışlardır. Araştırma dört birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için akıcılık ve okuduğunu anlama üzerine video öz modelleme kasetleri hazırlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin doğru okuma, hızlı okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinde önemli iyileşmeler gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgular öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Akıcı okumanın önemli bir bileşeni de prozodik okumadır (Baştuğ, 2012, s. 34). Bu sebeple akıcı bir okumada prozodi önemli bir yere sahiptir. Önemli bir bileşen olan okuma prozodisinin geliştirilmesi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında; Montgomerie ve Little (2014), sözlü okuma akıcılığına müdahale olarak video öz modelleme adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Akıcı okumayı öğretmek ve güçlendirmek için video öz modelleme yöntemini kullanmışlardır. Çalışmalarını dört ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Bu yöntem öğrencilerin kendi davranışlarını gözlemesine olanak verdiği gibi, olumlu davranışların ortaya çıkması ihtimalini de artırmaktadır. Öğrenci ile iki hafta boyunca süren çalışmalarda; çalışma öncesi, çalışma sırası ve çalışma sonrasında akıcı okuma değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılan iki haftalık çalışma sonunda dört öğrenciden üçünün akıcı okuma becerilerinde iyileşme görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu da öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermektedir.

“Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama öncesi her iki grup okuduğunu anlama puanları bakımından benzer gruplardır. Ön-son test puanlarının karşılaştırılmasına göre öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları sonucu deney grubu öğrencileri doğru okuma

puanlarını anlamlı şekilde artırmışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir artış olmamıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise okuduğunu anlama puanlarını bakımından öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarının anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir.

Akıcı okumanın nihai hedefi okuduğunu anlamaktır (Akyol, 2013, s. 33). Okuduğunu anlamak üst düzey ve karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama akıcı okuma becerilerini gerekli kılar. Başaran (2013), yaptığı çalışmada akıcı okuma becerilerinin, anlama için bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada da Yamaç ve Sezgin (2018), 128 öğrenci ile yordayıcı kolerasyon araştırma desenine dayalı bir araştırma yapmışlar ve akıcı okuma becerisinin anlama üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada akıcı okuma becerilerinde meydana gelen gelişmelerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Benzer bir çalışmada Yılmaz (2008), akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime tekrar tekniğini kullanmıştır. Bu amaçla sekizinci sınıfa devam eden ve akıcı okuma problemi yaşayan bir öğrenci belirlenmiştir. Öğrencinin tekrarlı okumaları kaydedilmiş, okuma çalışmaları sonunda okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. On haftalık çalışma sonunda öğrencinin okuma hatalarında önemli derecede azalma, okuduğunu anlama düzeyinde ise ilerleme kaydedilmiştir. Alan yazına bakıldığında bu çalışmada olduğu gibi tekrarlı okuma çalışmalarının anlama üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Samuels S. J., 1979; Herman, 1985; Dowhower, 1987; Sinderal, Monda ve O'shea, 1990).

“Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin etkililiği zamana bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?” alt amacına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişimi süreç içerisinde ön-ara-son değerlendirme yapılarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ve prozodik okuma puanları doğrusal bir artış gösterirken; doğru okuma ve okuduğunu anlama puanları doğrusal bir artış göstermemiştir. Doğru okuma ve anlama becerisi ön test-ara test sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, ara test-son test sonuçları ile ön-son test

sonuçlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgular doğru okuma ve anlama becerisinin kısa zamanda gelişmediği uzun süreç içerisinde geliştiğini göstermektedir.

“Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisinde cinsiyet değişkenine göre bir fark var mıdır?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet gruplamasına göre ön test sonuçları doğru okuma, hızlı okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama bakımından bir fark yoktur. Uygulama sonrası ise sadece okuma hızları bakımından cinsiyete göre bir fark belirlenmiştir. Doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama bakımından cinsiyete göre herhangi bir anlamla farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın bu sonucu Baştuğ’un (2012), okuma becerilerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusu ile örtüşmektedir. Fakat Arslan (2013), yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin incelendiği 53 makaleyi analiz etmiştir. Analiz sonucunda %69.2’si kadınlar lehine, %3.8’i erkekler lehine fazlalık olduğunu ve %26.9’u kadınlar ve erkeklerin okuma başarılarında farklılık olmadığını ifade etmektedir. Arslan yapılan çalışmaların çoğunluğunda bu farklılıkların nedenlerinin açıklanamadığını belirtmektedir. Özenç (2012) ise yaptığı çalışmada işlevsel okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkisini incelemiştir. İnceleme sonucunda kız öğrencilerin daha işlevsel okuryazar oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ise öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmasının sonuçları ile örtüşmemektedir.

“Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” alt amacına ilişkin deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, yazılı öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçlar şunlardır.

- a) “Yapılan çalışmaların etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Etkili ise hangi açılardan gelişiminizi sağladı?” sorusuna tüm öğrenciler olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler yapılan çalışmaların doğru, hızlı, prozodik okuma ile okuduğunu anlamaya etkisi olduğunu belirtmişlerdir.
- b) Deney grubu öğrencileri “Çalışmalarda sizi zorlayan bir şey oldu mu?” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu zorlayan bir şey olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci sabah erkenden kalmakta zorlandığını belirtmiştir. Öğrenciler çalışmaların ilgi çekici olduğunu ve çok beğendiklerini ifade etmişlerdir.

- c) “Okuma sırasında yaptığınız okuma hatalarını, kendinizin bulup düzeltmenize ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna deney grubu öğrencileri hepsi olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler öz değerlendirme yönteminin hoşlarına gittiğini, başkaları tarafından değerlendirilmekten daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Başkaları tarafından eleştirilirse öğrenciler moral bozukluğu, utanma gibi duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- d) “Yapılan çalışmalar size farklı alanlarda (Türkçe ve farklı derslerdeki etkinliklerde, okul içi ve okul dışında vb.) fayda sağladı mı? Nasıl?” sorusuna öğrenciler matematik, türkçe, hikaye okuma, sınavlar, fen, sunuculuk ve şiir okuma gibi alanlarda faydasının olacağını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında teknolojik araçların okuma tutumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Kırmızı ve Güneş, 2015; Öztürk ve Can, 2010; Ulu ve Başaran, 2013). Bu çalışmada da tablet ve akıllı telefonlar gibi teknolojik araçlar okuma çalışmalarında kullanılmış ve bu durum öğrencilere farklı gelecek hoşlarına gitmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz değerlendirmeye ilişkin görüşleri, Zimbicki'nin (2007) yılında yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Zimbicki yaptığı çalışmada, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlilikleri ve motivasyonları yüksek seviyelere ulaşmıştır (Akt. Adanalı K. , 2008, s. 125). Greenberg, Buggey ve Bond (2002) ise sesli okumada yaşanan problemlerin öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında ve benlik algılarında olumsuzluklara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu problemi aşmak için video-öz modelleme yöntemini kullanmışlardır. Araştırmalarını üçüncü sınıfa devam eden üç üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler video-öz modelleme ile zamanla akıcı okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrenciler başarılı okumalarını gördükçe benlik algılarında iyileşmeler yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmalarını öğrencilerine uygulatabilirler.
- Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları evde ek çalışma olarak rahatlıkla yaptırılabilir.
- Öğretmenler okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek için teknolojik araçları (akıllı tahta, tablet, ses kaydedici, kamera gibi) eğitim ortamında kullanabilirler.
- Özellikle birinci sınıfta yapılan yoğun okuma çalışmalarını monotonluktan kurtarmak için bu yöntem kullanılabilir.
- Teknolojinin hayatımızın ayrılmaz parçası olduğu ve ailelerin çocuklarına fazla vakit ayıramadığı bu dönemde. Öğretmenler teknolojiyi olumlu yönde kullanmış olabilirler.
- Bu çalışmalar öğrenciler tarafından kavrandıktan sonra rahatlıkla herhangi bir destek olmadan uygulanabilir. Bu sebeple kendi kendine öğrenme aracı olarak öğretmenler tarafından değerlendirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için benzer çalışmaların etkisi farklı sınıf düzeylerinde araştırılabilir.
- Yapılan bu çalışmada grupların eşitlenmesi mümkün olmadığından eşit olmayan yarı deneysel model kullanılmıştır. Bunun yanında kolaydan örnekleme yöntemi ile gruplar belirlenmiştir. Bu sınırlılıkların aşılıp, daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için benzer çalışmalar yapılabilir.
- Yapılacak çalışmalarda dinleme metinleri örnek okuma olarak kullanılıp öğrencilerin okumanın nasıl olması gerektiği konusunda daha iyi fikir edinmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Adanalı, K. (2008). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana Çkurova Üniversitesi.
- Adanalı, K., ve Doğanay, A. (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 271-292.
- Akbulut, H. İ., ve Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir? : İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 18-44.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., ve Yılmaz, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1690-1700.
- Allen, S. (2003). An Analitic Comparision of Three Models of Reading Strategy Internal Review of Applied Linguistic in Language Teaching. *ProQuest Education Journals*, 41(4), 319.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 80-101.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili maddelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 251-265.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Bamberger, R. (1990). *Okma Akıcılığını Geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları (Çev. Bengü Çapar).
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. 1-14.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- 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.

- Baymur, F. (1943). Okuma Öğretimi-Okuma Çeşitleri-Sesli Okuma. *Yeni Kültür*(77), 180-196.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Göre Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 3-13.
- Bıyıklı, H., ve Öztaş, Y. (2017). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 4*. Ankara: Doku Yayıncılık.
- Boud, D., ve Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*(18), 529-549.
- Börekçi, M. (2005). Türkçe’de vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Kazık Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 187-207.
- Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., ve Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi (14. Baskı).
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkileri*. Doktora, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.
- Creswell, J. W. (2004). *Araştırma Deseni; Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap (Eser 2017 yılında 4. Basımdan Çevrilmiştir).
- Cüre, G. (2018). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Çakmak, E., ve Altun, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (34), 63-74.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans, Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Çayır, A., ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3 (2), 26-43.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (7), 18-30.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, E. (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerini Tekrarlı Okuma Yöntemi ile Geliştirme Süreci: Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans, Adana Çukurova Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects Of Repeated Reading On Second Grade Transitional Readers Fluency And Comprehension. *Reading Research Quarterly* (22), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody:Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 145-164.
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 361-377.
- Ehri, L. C., ve Sandra, M. (1998). Phases of word learning:Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* (14), 135-164.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Fallows, S., ve Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment: reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching In Higher Education* (6), 1-25.

- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (23), 17-39.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve Yazma Öğretimi*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Greenberg, D., Buggey, T., ve Bond, C. L. (2002). Video Self-Modeling as a Tool for Improving Oral Reading Fluency and Self-Confidence. *Eric No: ED471091*, 1-21.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (4), 255-274.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim* (191), 7-23.
- Herman, P. A. (1985). The Effect Of Repeated Readings On Reading Rate Speech Pauses And Word Recognition. *Reading Research Quarterly* (20), 553-565.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., ve Dowrick, P. W. (2004). Reading Comprehension and Fluency: Examining the Effects of Tutoring and Video Self-Modeling on First-Grade Students with Reading Difficulties. <https://doi.org/10.2307/1593644>.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- 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, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (Editör). (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. 2016: Dinamik Akademi.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (32. Basım) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, M. (2011). *Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği*. Ocak 22, 2019 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf> adresinden alındı
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Ergin Yayınevi.

- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2012). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *24 -26 Mayıs - 2012 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri*, (s. 189-208).
- 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, T. (2017). *Anlayarak ve Öğrenerek Hızlı Okuma*. İstanbul: Maviçatı Yayınları.
- Kırmızı, S. F., ve Güneş, F. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (15), 787-800.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163.
- Kodan, H., ve Akyol, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 7-21.
- Kostewicz, D. E., ve Kubina, R. M. (2010). A comparison of two reading fluency methods: repeated readings to a fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement*, 47 (1), 43-63.
- LaBerge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*(6), 293-323.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: the next chapter in e-book reading and response. *Reading Teacher*, 64 (1), 15-22.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity¹. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Meyer, M. S., ve Felton, R. H. Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of dyslexia* (49), 283-306.
- Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *Teflin Journal*, 22 (1), 45-58.
- Montgomerie, R., ve Little, S. G. (2014). Video Self-Modeling as an Intervention for Oral Reading Fluency. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1), 18-27.
- Morra, J., ve Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons Journal*, 47(2), 175-199.

- Mustı-Rao, S., Hawkins, R. O., ve Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 54 (1), 12-23.
- Öz, F. (2011). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. 2. Baskı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (2016). *ÖLçme ve Değerlendirme (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, E. G. (2012). . *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Özkara, Y. (2010). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (5), 109-119.
- Öztürk, E., ve Can, I. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 177 (177), 137-153.
- Palabıyık, K. (2017). *İlköğretim Türkçe 3 Öğretmen Kulavuz Kitabı*. Ankara: Nova Yayınları.
- Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *International Reading Association*, 6 (58), 510-519.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlışılarını Düzeltmede Ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*. Yüksek Lisans, Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Rashotte, C. A., ve Torgesen, J. K. (1985). Repeated Readings And Reading Fluency In Learning Disabled Children. *Reading Research Quarterly* (20), 180-188.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87 (3), 158-165.
- Roundy, A. R., ve Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Scholarly and Scientific Research ve Innovation*, 3 (9), 1821-1826.
- Rozan, N. (1982). Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7 (39), 19-23.

- Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), 376-381.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*. Doktora, Ankara Ankara Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S., ve Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 393-413.
- Sinderal, P. T., Monda, L. E., ve O'shea, L. J. (1990). Effects Of Repeated Readings On Instructional And Mastery Level Readers. *Juornal Of Educational Research* (83), 220-226.
- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)" Hakkında Görüşleri*. Yüksek Lisans, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Strickland, W. D., Boon, R. T., ve Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: a review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1-33.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading ameta analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., ve Hughes, C. A. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Therrien, W. J., ve Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated. *Intervention In School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Torgesen, J. (2000). Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: the Lingering Problem of Treatment Resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (1), 55-64.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu*. (2016). 1 10. 2019 tarihinde TDK: <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com-gts> adresinden alındı.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (24), 543-559.

- 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., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yöneli Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Uyanık, G. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Seviyelerinin Farklı Boşluk Tamamlama Testleri ile Belirlenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 657-672.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme*. Yüksek Lisans, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Wilger, M. P. (2008). Reading Fluency:A bridge from decoding to comprehension. *Ottawa:Autoskills*.
- Wolf, M., ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*(5), 211-239.
- Yamaç, A. (2013). İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.
- Yamaç, A., ve Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 225-243.
- Yangın, S., ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*(16), 1-18.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478,.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323-350.

Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokulda Okuma Güçlüğünde Yaşanan ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül*, (s. 1-6). Bildiri.

Zutell, J., ve Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*(30), 211-217.



EKLER

EK-1 Çalışmada Kullanılan Öyküleyici Metinler Listesi

Haftalar ve Uygulamalar		Öyküleyici Metinler
1. Hafta	Sınıf Uygulaması	İp Bacaklı Çocuk (ön test metni)
	Sınıf Uygulaması	Komşu Kunduzlar
2. Hafta	Ev Uygulaması	İnci
	Sınıf Uygulaması	Gökyüzündeki Dost
3. Hafta	Ev Uygulaması	Şakacı Fil
	Sınıf Uygulaması	İstanbul Dünyam
4. Hafta	Ev Uygulaması	Kitap sevgisi
	Sınıf Uygulaması	Ölümsüz Bahçe (ara değerlendirme metni)
5. Hafta	Ev Uygulaması	Küçük Çocuk ve Oyun Arkadaşları
	Sınıf Uygulaması	Ayşegül
6. Hafta	Ev Uygulaması	Göçmen Kuş
	Sınıf Uygulaması	Babaanne ve İhlamur Ağacı
7. Hafta	Ev Uygulaması	Atatürk'ün Çocuk Sevgisi
	Sınıf Uygulaması	Atatürk'ün Çocukluğu
8. Hafta	Ev Uygulaması	Gözüm Arkada Kalmayacak
	Sınıf Uygulaması	Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan
9. Hafta	Sınıf Uygulaması	İp Bacaklı Çocuk (son test metni)

Not. Çalışma metinleri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okutulan 4. Sınıf Doku Yayınları Türkçe ders kitabı ve 2017/2018 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okutulan 3. Sınıf Nova Yayınları Türkçe ders kitabından seçilmiş metinlerdir.

EK-2 Yanlış Analiz Envanteri

Yanlış Okunan Kelime Sayısı Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu, Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M E T İ N L E R D E K İ	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	K E L İ M E	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
		116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
121-125		99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	
126-130		99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
131-135		99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
136-140		99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
141-145		99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
146-150		99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	
151-155		99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	
156-160		99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	
S A Y İ S İ	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	
	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	
	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	

EK-3Prozodik 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. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla 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 tonlamalarla 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 gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK-4 Ön-Son Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni ve Değerlendirme soruları

ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

İP BACAKLI UZAYLI ÇOCUK

Çikolata ve şekeri bütün çocuklar severmiş. Ama bir çocuk varmış, yemek yemeyi hiç sevmez, hep çikolata ve şeker istermiş. Uyumak için yatağına yattığında çikolatadan evleri, şekerden ağaçları olan bir dünya düşünürmüş. “Keşke yatağım şekerden, yastığım da çikolatadan olsaydı. Yatağıma yatınca onları kenarlarından ısırır, öyle uyurdum.” dermiş.

Sabah olunca annesi onu kahvaltıya çağırır. Ama çocuk kahvaltıyı hiç sevmezmiş. Canı peynir yemek istemez, zeytini ağzına koymazmış. Yalnız kahvaltıda mı? Her yemekte “Ben bunu yemem! Ben bunu istemem!” diye huysuzluk edermiş.

Neden huysuzluk edermiş acaba? Çünkü bu çocuk sebzeleri sevmezmiş! Hangi sebzeleri mi? Patlıcanı, kerevizi, lahanayı, pırasayı... Hatta havucu, patatesi... Yalnız sebzeleri mi? Yemekleri de sevmezmiş. Köfte yemez, dolmanın tadını bilmezmiş. Bütün istediği bol bol, renk renk şekerler, kocaman kocaman çikolatalarmış.

Bir gün yemek masasında yine “Benim karnım tok! Midem bulanıyor. Yemek istemiyorum.” deyince annesi o kadar üzülmüş ki “Çabuk odana git. Cezalısın!” demiş.

Çocuk odasında aç karnına, oyuncakları ile oynamaya başlamış. “Keşke bu araba şekerden, bu bebek de çikolatadan olsaydı.” demiş kendi kendine. Tam bu sırada bir ses duymuş:

“Sen yemek yemeyi sevmiyor musun?”

Bir de bakmış, karşısında kendisi gibi bir çocuk. Ama bu çocuk, uçan daireden inmiş, uzaylı bir çocukmuş. Bacakları ve kolları ip gibi incecik ama kafası, elleri ve ayakları kocamanmış. Çok çirkin bir çocukmuş bu.

“Evet, sevmiyorum. Ben şeker ve çikolata seviyorum.” demiş, yemek yemeyen huysuz çocuk.

“İstersen sen de benim ülkeme gel.” demiş uzaylı çocuk. “Benim gezegenimde biz hiç yemek yemeyiz. Bizim evlerimiz şekerden, eşyalarımız çikolatadandır.

Karnımız acıktığında hemen bir köşesinden ısırır, şeker ve çikolata ile karnımızı doyururuz.”

Yemek yemek istemeyen çocuk, bu işe çok sevinmiş. Artık ne kahvaltı etmek ne yemek yemek zorundaymış. Annesi bu yüzden ona ceza veremeyecekti. İp kollu, ip bacaklı, koca kafalı çocuğun arkasından uçan daireye doğru yürümüştü. Ne güzel bir uçan daireymiş bu! Çikolata kâğıtları gibi parlak, renk renk şekerler gibi ışıltılı. Uçan daire, uzaylı çocuğu ve huysuz çocuğu alır almaz havalandı. O kadar hızlı uçmuş ki çocuk gökyüzündeki bulutları görememişti bile. Bulutları aşır uzaylı çocuğun gezegenine gelmişler.

Uçan daire bu yeni gezegene indiğinde çocuk hayretle etrafına bakmış. Her taraf kupa ve çikolata gibi kahverengiydi. Etrafta ne yeşil bir ağaç ne yeşil bir yaprak ne de rengârenk çiçekler vardı.

Çocuk sormuş. “Sizin ülkenizde hiç ağaç yok mu?”

Uzaylı çocuk gülmüş. “Biz sebze ve meyve yemeyiz ki! Ağaçlara, çiçeklere ne gerek var?”

“Ama nasıl olur?” diye şaşkınlıkla sormuş çocuk. “Sen hiç meyve yemedin mi? Elmanın, çileğin, şeftalinin tadını bilmiyor musun? Sonra sebzeler de çok yararlıdır. Patatesi, havucu, lahanayı da hiç tatmadın mı yoksa?”

“Hayır.” demiş uzaylı çocuk. “Biz onların tadını bilmeyiz. Biz yalnız çikolata ve şeker yeriz. Acıktıysan haydi gel, hemen karnımızı doyuralım.”

Yolda duran bir arabanın kenarından yemeye başlamışlar. Sonra da bir evin penceresinden koparmışlar. Hepsi şeker ve çikolatadanmış. Çok tatlı yiyince çocuğun midesi bulanmış. “Çok susadım!” demiş. Koca bir bardak su içmiş. Ama canı aslında portakal suyu istiyormuş. Uzaylı çocuk gülmüş.

“Sana bizim ülkemizde ağaç yoktur demiştim ya! Yoksa sen portakalların ağaçta yetiştiğini bilmiyor musun?” demiş.

“Öyleyse süt, süt istiyorum!” demiş çocuk.

Uzaylı çocuk daha çok gülmüş. “Biz süt içmeyiz. Çünkü sütü inekler verir. Biz inek beslemediğimiz için süt de içmeyiz.

Çocuk hayretle “Neden inek beslemiyorsunuz?” diye sormuş.

Uzaylı çocuk, “İnek neden beslenir? Eti ve sütü için. Biz et de yemeyiz, süt de içmeyiz.” demiş. “Hem sonra et yemediğimiz için eti yenen başka hayvanları da beslemeyiz.”

Çocuk etrafına bakmış. Gerçekten de görünürde bir tek hayvan bile yokmuş. Ne suda balıklar ne gökyüzünde kuşlar ne kümeslerde tavuklar, ördekler, civcivler, tavşanlar... Her yer yalnız şeker ve çikolataydı. “Ne tuhaf bir gezegen burası.” demiş

çocuk. “Peki, sebze yemeden, meyve yemeden, et yemeden burada çocuklar nasıl büyüyebiliyor?”

“Neden büyümesinler?” demiş uzaylı çocuk. “Bak bana, pek güzel büyüyorum işte!”

Çocuk, uzaylı çocuğa bakmış. Kolları, bacakları incecikmiş. Boynu incecikmiş. Ama kafası kocamanmış. Ayakları, elleri kocamanmış. Çirkin, üstelik de güçsüz bir çocukmuş.

Bütün yemeklerini dengeli yemeyen ve hep aynı şeylerle beslenen çocuklar işte böyle oluyorlarmış. Şeker ve çikolata, çocukları yeterli besleyemiyormuş. Bu gezegende kalıp hep şeker ve çikolata yerse o da uzaylı çocuk gibi ip bacaklı, güçsüz bir çocuk olacaktı. Top oynayamayacak, bisiklete binemeyecekti. Hem sonra koklanacak çiçeklerin, tırmanılacak ağaçların olmadığı bir ülkede yaşamak hiç de güzel değilmiş!

Annesinin güzel yemekleri gelmiş aklına. Oyuncaklarını da çok özlemiş. Evine dönmek istemiş çocuk.

“Peki, seni evine götüreyim.” demiş uzaylı çocuk. “Ama bir daha sakın yemekte huysuzluk yapma.”

“Hiç huysuzluk yapmayacağım.” demiş çocuk. “Bütün yemeklerimi yiyeceğim. Çünkü senin gibi ip bacaklı, ip kollu, güçsüz bir çocuk olmak istemiyorum.”

Göz açıp kapayana kadar çocuğun odasına gelmişler. Uzaylı çocuk el sallayıp gitmiş.

Tam o sırada annesi içerden seslenmiş, “Haydi masaya... Yemek saati geldi!”

Ne dersiniz, artık çocuk yemeklerini yer mi?

Aytül AKAL
Geceyi Sevmeyen Çocuk
(Düzenlenmiştir.)

1. “Bulutları **asıp** uzaylı çocuğun gezegenine gelmişler.” İfadesinde altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam hangi seçenekte **doğru** olarak **verilmiştir**?
 - a. Ulaşmak
 - b. Geçmek
 - c. Zıplamak
 - d. Gitmek

2. Aşağıdaki ifadelerden hangisinde duygusal bir ifadeye yer **verilmemiştir**?
 - a. Annesi o kadar üzülmüş ki...
 - b. Çocuk çok sevinmiş.
 - c. Sizin ülkenizde hiç ağaç yok mu?
 - d. Uzaylı çocuk gülmüş.

3. Aşağıdaki ifadelerden hangisinde abartılı bir ifadeye yer **verilmiştir**?
- “Bizim evimiz şekerden eşyalarımız çikolatadandır.”
 - “Sen yemek yemeyi sevmiyor musun?”
 - Bir de bakmış karşısında kendisi gibi bir çocuk.
 - “İstersen sen de benim ülkeme gel.”

4. Huysuz çocuk, ip bacaklı çocukla ülkesine **nasıl** gitmiştir?
- Arabayla
 - Uçan daireyle
 - Uçarak
 - İşinlanarak

5. I. Çocuklar çikolata ve şekerini çok sevmektedir.
II. Anne ve babalar çikolata ve şekerini hiç sevmezler.
III. Uzaylı çocuğun gezegeni çikolata ve şekerdendir.
IV. Çocuklar hiç çikolata ve şeker yememelidir.

Yukarıdaki ifadelerden hangisi okuduğunuz metin ile **benzerlik** göstermektedir?

- I-II
- II-III
- II-IV
- I-III

6. I. Çok az yemek yediği için.
II. Dengeli ve yeterli beslendiği için.
III. Çok yemek yediği için.
IV. Şeker ve çikolatayı az yediği için.

Okuduğunuz metne göre uzaylı çocuğun ip bacaklı, güçsüz olmasının **nedeni** yukarıdakilerden **hangisidir**?

- I
- II
- III
- IV

7. Okuduğunuz metinle ilgili aşağıda verilen eşleştirmelerden **hangisi doğrudur**?
- Ne tuhaf bir gezegen burası. (Nesnel ifade)
 - Annesinin yemekleri çok güzelmiş. (Nesnel ifade)
 - Sütü inekler verir. (Öznel ifade)
 - İnek eti ve sütü için beslenir. (Nesnel ifade)

8. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden **hangisi olamaz**?
- Düzenli beslenme.
 - Uzaylı çocukla arkadaşlığın zararları.
 - Şeker ve çikolatanın zararları.
 - Yemek yemenin önemi.

9. İp Bacaklı Uzaylı Çocuk” metni bize hangi dersi **vermektedir?**
- Hayal kurmak kötüdür.
 - Şeker ve çikolata sevmek kötüdür.
 - Her besinden yeteri kadar tüketmeliyiz.
 - Uzayda hiçbir hayvan yoktur.

10. “Çocuk, uzaylı çocuğa bakmış. Kolları, bacakları incecikmiş. Boynu incecikmiş. Ama kafası kocamanmış. Ayakları, elleri kocamanmış. Çirkin, üstelikte güçsüz bir çocukmuş.”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu parçada anlatılanları **desteklemektedir?**

- Çikolata ve şeker çocukları zayıflatır.
- Ağaçlar olmazsa çocuklar çirkin olur.
- İnekler olmazsa çocuklar çirkin olur.
- Farklı besinlerden de almazsak sağlıklı oluruz.

11. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne farklı bir başlık **olamaz?**
- Şeker ve çikolatanın zararları
 - Farklı besinlerin önemi
 - Uzayın güzelliği
 - Kahvaltının önemi

12. I. Bizim ülkemizde hiç ağaç yoktur.
II. Biz inek beslemeyiz.
III. Bizim ülkemizde her şey çikolata ve şekerdendir.

Yukarıdaki cümlelerden hareketle aşağıdaki fikirlerden hangisine **ulaşamaz?**

- Uzaylılar çok sağlıklıdır.
- Uzaylılar ağaçları hiç sevmezmiş.
- Uzaylılar her zaman aynı şeyleri yerlermiş.
- Uzaylılar inekleri hiç sevmezmiş.

13. Kahvaltı yapmak istemeyen çocuğu annesi nasıl ikna **edebilir?**
- Zorla kahvaltı yaptırarak.
 - Kahvaltının önemini anlatarak.
 - Ceza vererek.
 - Kahvaltıya sadece şeker ve çikolata koyarak.

14. “Rümeysa süt içmeyi çok sevmektedir. Her gün süt içmekte başka bir şey yememektedir. Annesinin güzel çorbasının tadına bakmamakta, taze taze meyveleri yememektedir.” Buna göre Rümeysa ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- Rümeysa, ip bacaklı çocuk gibi tek bir besinle beslenmenin zararını bilmemektedir.
- Rümeysa, ip bacaklı çocuk gibi sağlıklı olduğunu düşünmemektedir.
- Rümeysa diğer besinlerin gereksiz olduğunu düşünmektedir.
- Rümeysa artık farklı şeyleri yemesi gerektiğini düşünmektedir.

15. Vitamin eksikliği durumunda aşağıdakilerden hangisi **yapılmalıdır?**

- Vitamin içeren besinler tüketilmelidir.
- Vitamin ilaçları alınmalıdır.
- Vitamin şurupları içilmelidir.
- Sadece meyve yenilmelidir.

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metni en iyi şekilde **anlatmaktadır?**

- Çocuklar kahvaltıyı sevmezler.
- Çikolata ve şeker çok lezzetlidir.
- Düzenli ve dengeli beslenme çok önemlidir.
- Çocuklar annelerini dinlemelidir.

17. Aşağıdakilerden hangisi “ İp Bacaklı Uzaylı Çocuk” metninin yazarının amaçlarından birisi **değildir?**

- Çocukları beslenme konusunda bilgilendirmek.
- Çocukları kahvaltının önemi hakkında bilgilendirmek.
- Dengesiz beslenmenin zararlarını göstermek.
- Uzaylılarla arkadaşlığın zararını anlatmak.

18. Aşağıdaki tabloda verilen sınıflandırmalardan hangisi **doğrudur?**

	SEBZE	MEYVE
A	Elma	Patates
B	Pırasa	Çilek
C	Şeftali	Lahana
D	Muz	Havuç

ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

ÖLÜMSÜZLEŞEN BAHÇE

Kanuni Sultan Süleyman'ın ölümünden sonra oğlu II. Selim, Osmanlı ülkesinin başına geçti. Padişahlığının üçüncü yılında kendi adına bir cami yaptırmaya karar verdi. Ülkenin mimarı aksakallı Koca Sinan'ı çağırttı. Ona,

“Ey ustalar ustası!” dedi. “Sen hem dedem Yavuz Sultan Selim Han'ın hem de babam Kanuni'nin ulu mimarisin. Ülkemize sayısız eserler kazandırdın. Kardeşim Şehzade Mehmet için yaptığın Şehzade başı Camisi, babamın adına yaptığın Süleymaniye, bütün görkemiyle gözümün önünde. Bana öyle bir cami yap ki ününe ün katılsın. Adımız sonsuza dek birlikte söylensin.”

Padişahın bu sözleri karşısında baş mimar Koca Sinan yerlere kadar eğildi,

“Buyruğunuz başım üstüne sultanım.” dedi. “Ne yazık ki İstanbul'da cami yapabileceğim uygun bir tepe kalmadı. Yalnız eski başkentimiz Edirne'de bildiğim bir tepe var. Meriç Ovası'nı bir uçtan bir uca görür. Ferman buyurun, caminizi oraya yapayım.”

Padişahın buyruğu üstüne caminin Edirne'de yapımına karar verilerek hemen hazırlıklara başlandı.

İlk iş, caminin yapılacağı tepedeki evlerin, bahçelerin satın alınarak cami alanının hazırlanmasıydı. Bunun için evlerin yıkımına girişildi.

Bu tepede dillere destan bir bahçe vardı. Bu bahçe, Selim dede adlı yaşlı bir adamındı. Selim dede, bu bahçedeki küçük bir kulübede tek başına yaşayan yoksul bir adamdı. Bahçe genişti. Tepedeki en geniş bahçelerden biriydi. Bahçede her türlü yemiş ağacı vardı. Ama bu yemişleri hiç satmazdı Selim dede. Çevredeki çocuklar, kendi bahçeleri gibi gelip yerlerdi yemişleri. Toplayıp evlerine götürürlerdi. Onun için dedenin bahçesi yaz kış çocuklarla dolup taşardı. Selim dedenin bahçesinde renk renk laleler, türlü türlü karanfiller, mor sümbüller de yetişirdi. Onları da genç kızlar, gelinler gelir; toplardı çiçekler açtığında.

Yalnız bahçede yetiştirdiği sebzeleri satardı. Selim dede. Salata, soğan, turp, ıspanak gibi şeyler. Geçimini onlarla sağlardı. Yoksul ama gönlü bol bir adamdı.

Selim dedenin bahçesinde bir ağaç vardı. Bir elma ağacıydı bu. Sabah akşam onun altında oturur, sırtını ağacın gövdesine dayar, dalar giderdi.

Karıyla birlikte dikmişlerdi bu ağacı. Evliliklerinin ilk gününde. Tanrı çocuk vermemişti onlara. Ama bu elma ağacı onların çocuğu olmuştu. Üstelik her mevsim birçok çocuğu sulu, tatlı elmalarıyla mutlu etmişti.

Karısı öleli çok oluyordu. Ama elma ağacı yemiş verdikçe çocuklar da ağızlarını şapırdatarak onları yedikçe karısı yanı başındaymış gibi gelirdi Selim dedeye. O yüzden her şey bir yana, elma ağacı bir yanaydı.

Selim dedenin bahçesi bostandan çok bir çocuk bahçesiydi sanki. Baharda ağaçlarda cıvıldaşan saka kuşları, sekerek dolaşan serçeler, arklardan su içen güvercinlerle de bir cenneti andırırdı.

Bu yüzden Selim dede, bahçesini, cami yapımı için vermemekte direndi.

Selim dede, tahtirevanın bahçesinin önünde durduğunu görünce heyecanlandı. Padişah geldi sandı. Sırtını verdiği elmanın dibinde ayağa kalktı. Gelen mimardı. Aksakallı, yaşlı mimarı saygıyla karşıladı. Sinan, dedenin yanına yalnız başına gelmişti. Selam vererek toprağa çöktü. Selim dede de oturdu. Bir süre ikisi de konuşmadı. Cıvıldaşan kuşların sesini dinlediler. Sessizliği Sinan bozdu;

“Bahçen gerçekten de dedikleri kadar güzelmiş. Hayran oldum!”

Mimarın bahçeyi beğenmesi, Selim dedeyi sevindirmişti,

“Sağ olasın, bütün ömrümü şu gördüklerin için harcadım. Benim yerimde olsaydın ey koca mimar, elinle yarattığın bu bahçeyi kıyıp verebilir miydin? Doğru söyle, verebilir miydin?”

“Hayır, ben de olsam vermezdim. Ama onu ölümsüzleştirdim.”

Selim dede, hayretle baktı:

“Nasıl?”

“Camiyi yapmam için bahçeyi bağışlamak senden, ölümsüzleştirmesi benden. Cami bitince bahçe de ölümsüzlüğe kavuşacak. Bana inan!”

Selim dede, mimarın bu sözleri karşısında toprağını caminin yapımı için bıraktı.

Ona geniş bir ev verdiler. Padişah, kendisine aylık bağladı.

Bir sabah, Selim dedenin evinin önünde Mimar Sinan'ın katırların taşıdığı üstü deri kaplı büyük tahtirevanı durdu. Selim dedeyi tahtirevana bindirerek tepeye çıkardılar. Sinan, dedeyi orada karşıladı.

Caminin içinin aydınlığı Selim dedeyi şaşırttı. Sanki duvarlar yerine ince tül perdeler vardı da ışık onlardan süzülüp içeri giriyordu. Gözlerindeki bulanıklığı alıp götürdü bu aydınlık.

Sinan'la birlikte hünkâr mahfeline gitti Selim dede. Orada, çevresi çini kaplı mermer mihrabın önünde durdular. Çiniler iri yapraklı, kırmızı, mavi, yeşil şakayıklarla bezeliydi. Selim dede, bahar çiçekleri açmış ağaçlarıyla kırmızı karanfillerini, renk renk lalelerini, mor sümbüllerini tanıdı hemen.

“Benim bahçem bu!” diye bağırdı.

Az daha yaklaşınca biricik elma ağacını da gördü.

Bahçesinin bahar çiçekleri açmış öteki ağaçlarıyla karanfillerin, lalelerin, sümbüllerin üstünde, yemyeşil yaprakları arasında güneşten iyice kızarmış elmalarıyla capcanlı duruyordu karşısında. Üstü nakış gibi elma doluydu. Görenin ağzı sulanırdı. Tıpkı eskiden olduğu gibi.

Selim dede, sevinçten gözyaşlarını tutamadı.

Adnan ÖZYALÇINER
Tarihten Öyküler
(Düzenlenmiştir.)

1. “Sen hem dedem Yavuz Sultan Selim Han’ın hem de babam Kanuni’nin **ulu** mimarisin.” İfadesinde altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam hangi seçenekte **doğru olarak verilmiştir?**

- e. Büyük
- f. Küçük
- g. Farklı
- h. Esrarengiz

2. Aşağıdaki ifadelerden hangisinde abartılı bir ifadeye yer **verilmiştir?**

- a. Yalnız bahçede yetiştirdiği sebzeleri satardı.
- b. Bahçe adeta bir çocuk bahçesini andırıyordu.
- c. Sanki duvarlar yerine ince tül perdeler vardı da ışık onlardan süzülüp içeri giriyordu.
- d. Selim dede, tahtirevanın bahçesinin önünde durduğunu görünce heyecanlandı.

- 3. I. Selim dede yaşlı bir adamdı.
II. Tahtirevanın bahçesinin önünde durduğunu görünce heyecanlandı.
III. Bahçede her türlü yemiş ağacı vardı.
IV. Caminin içinin aydınlığı Selim dedeyi şaşırttı.

Yukarıdaki cümlelerin hangisinde duygusal bir ifadeye yer **verilmiştir.**

- a. II-IV b. II-III c. I-II d. I-IV

4. Mimardan bir cami yapmasını isteyen padişah **kimdir?**

- a. Mimar Sinan
- b. Kanuni Sultan Süleyman
- c. II. Selim
- d. Yavuz Sultan Selim

5. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?
- Şehzade Mehmet-Şehzadebaşı Cami.
 - Sinan Paşa-Mimariye Cami.
 - Kanuni Sultan Süleyman-Süleymaniye cami.
 - II. Selim-Selimiye Cami.

6. Mimar Sinan'ın camiyi İstanbul'a yapmak istememesinin **nedeni** nedir?
- İstanbul'da cami yapacak uygun tepenin kalmaması.
 - Padişahın Edirne'yi çok daha fazla sevmesi.
 - Padişahın İstanbul'u sevmemesi.
 - İstanbul'da çok fazla cami olması.

7. I. Bunun için evlerin yıkımına girişildi.(Gerçek)
II. Bu tepede dillere destan bir bahçe vardı.(Hayal)
III. Çocuklar elmaları yedikçe ölen eşi gelirdi yanına.(Hayal)
IV. Karısı öleli çok oluyordu.(Gerçek)

Okuduğunuz metinle ilgili yukarıda verilen eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?

- a. I b. II c. III d. IV

8. Okuduğunuz metinle ilgili aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?
- Bu tepede dillere destan bir bahçe vardı. (Öznel)
 - Bahçe genişti. (Nesnel)
 - Bahçede her türlü yemiş ağacı vardı. (Öznel)
 - Karısı öleli çok oluyordu. (Nesnel)

9. Okuduğunuz metnin **konusu** nedir?
- İnatçı adamın bahçesi.
 - Camide yaşayan bahçe.
 - Çok pahalı bahçe.
 - Padişahın büyük hırsı.

10. Okuduğunuz metnin **ana fikri** nedir?
- Camiler çok güzel yerlerdir.
 - Cami bahçeden daha önemlidir.
 - Camilere giderek zaman geçirmeliyiz.
 - Eserler kalıcılığı sağlamada önemlidir.

11. “Selim dede yoksul ama gönlü bol bir adamdır.”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu cümlede anlatılanları **desteklememektedir?**

- Çocuklara bahçedeki yemişlerden vermesi.
- Sulu sulu elmaları çocuklara yedirmesi.
- Genç kızların bahçedeki çiçekleri toplaması.
- Bu güzel bahçeyi vermekte direnmesi.

12. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne farklı bir başlık **olabilir?**

- Mimar Sinan’ın sabrı
- Padişahın öfkesi
- Sonsuzluk bahçesi
- Pahalı bahçe

13. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı okuduğunuz metinde **yoktur?**

- Dede bahçesini niçin vermek istememektedir?
- Mimar bahçeyi nasıl ölümsüzleştirmiştir?
- Padişah kimden cami yapmasını istemiştir?
- Selim dedenin eşinin adı nedir?

14. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi mimarın dedeyi ikna etmede kullanabileceği yöntemlerden biri **olabilir?**

- Dedeyle konuşup onu ikna etmek.
- Zorla bahçesini elinden almak.
- Dedeyi padişahın adıyla korkutmak.
- Dedeyi zorla başka yerlere göndererek.

15. “Ali rengârenk çiçeklerin olduğu, türlü türlü meyve ve sebzelerin yetiştiği bir bahçe hayal ediyordu. Bu bahçe onu mutlu ediyor, düşündükçe huzur buluyordu.”

Yukarıdaki parçaya göre Ali hakkında aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- Ali, Selim dede gibi bahçeyi sevmektedir.
- Ali, Selim dede gibi cömerttir.
- Ali, Selim dede gibi bahçede huzur bulmaktadır.
- Ali ve Selim dedenin hayallerinde yaşatacakları anıları vardır.

16. Okuduğunuz metinde yazar **neyi** amaçlamıştır?

- Selim dedenin hayatını anlatmayı amaçlamıştır.
- Camilerin niçin yapıldığını anlatmayı amaçlamıştır.
- Edirne'nin çok büyük bir Őehir olduğunu anlatmayı amaçlamıştır.
- Mimar Sinan'ın çok büyük ve yetenekli mimar olduğunu anlatmayı amaçlamıştır.

18. Eskiden günümüze kalmış camilerimizi korumak için aşağıdakilerden hangisini yapmak uygun **olmaz**?

- Camilerimizi temiz tutmak.
- Camilere kimseyi almamak.
- Camilerin eksiklerini karşılamak.
- Camilerden güzel bir Şekilde faydalanmak.

17. Aşağıdaki tabloda verilen sınıflandırmalardan hangisi **yanlıştır**?

	SEBZE	MEYVE
A	Kivi	Ananas
B	Turp	Elma
C	Soğan	Muz
D	Ispanak	Ayva

EK- 6 Kapsam Geçerlilik Formu

ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

KAPSAM GEÇERLİLİK ORANI BELİRLEME FORMU

4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları	Kazanım, öyküleyici metinlerde okuduğunu anlamayı ölçmek için gereklidir.	Kazanım, öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama ile ilişkilidir ancak okuduğunu anlamayı ölçmek için gerekli değildir.	Kazanım, öyküleyici metinlerde okuduğunu anlamayı ölçmek için gerekli değildir.
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.			
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.			
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.			
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.			
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.			
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.			
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.			
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.			
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.			
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.			
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.			
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.			
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.			
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.			
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.			
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.			
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.			
18. Okuduklarının konusunu belirler.			
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.			

20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.			
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.			
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.			
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.			
24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.			
25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.			
26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.			
27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.			
28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.			
29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			
30. Okuduğunu özetler.			
31. Okuduklarında “hikâye Unsurları”nı belirler.			
32. Yazarın amacını belirler.			
33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.			
34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.			
35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.			
36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.			
37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.			
38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.			
39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.			
40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.			
41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.			

EK-7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Yönerge:

- Değerli öğrenciler bu görüşmenin amacı on haftadır sizlerle yürüttüğümüz okuma etkinlikleri hakkında fikirlerinizi almaktır.
- Öncelikle görüşmede belirttiğiniz fikirler sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Ayrıca çalışmada veya başka bir yerde hiçbir öğrencinin ismi kullanılmayacaktır.
- Görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmemde bir sakınca var mı? Bu kayıt başkaları ile paylaşılmayacaktır.
- Görüşme hakkında sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?
- Görüşmememizin 15-20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Dilerseniz sorularımıza başlayabiliriz.

1. Yaptığımız okuma etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi açılardan gelişiminizi sağladı?
- Etkili olmadığını düşünüyorsanız, sebepleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?

2. Bu çalışmada sizi zorlayan durumlar oldu mu? Varsa nedir?

3. Okuma sırasında yaptığımız okuma hatalarını, kendinizin bulup düzeltmenize ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

4. Yaptığımız çalışmalar size farklı alanlarda (Türkçe ve farklı derslerdeki etkinliklerde, okul içi ve okul dışında vb.) fayda sağladı mı? Nasıl?

EK-8 Araştırma izni



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.7350931
Konu : Araştırma İzni
(Ferhat SAAT)

11/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/04/2019 tarihli ve 302.08.01-E.506 sayılı yazısı.
b)Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme ve Sınav Şube Müdürlüğünün 09/04/2019 tarihli ve E. 7190916 sayılı yazısı.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ferhat SAAT ' in Dr. Öğr. Üyesi Emine Gül MORTAŞ ÖZENÇ danışmanlığında yürüttüğü "İlkokulda Özdeğerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu tez çalışmasını, gönüllülük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmasının komisyon tarafından uygun görüldüğüne dair ilgi (b) yazı ekte yer almaktadır.

Anılan araştırma iznininin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, ilimiz Derinkuyu ilçesindeki Suvermez İlkokulu'nda gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve Okul Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/04/2019

Aydın ABAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Kayseri Cad.Hükümet Konakı 50100 NEVŞEHİR
Elektronik Ad: www.nevshehir.gov.tr
e-posta: kizilirmaci50@neh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: E.YAZICI - VİBCL
Tel: (0 384) 213 79 33 -100
Faks: 00 384) 213 20 00

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Ferhat SAAT
Doğum Yeri ve Tarihi : Sivas 1989
Medeni Hali : Evli, 2 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri : ferhatsaat3858@hotmail.com
0533 814 7687 (GSM)



EĞİTİM

2003 – 2006 Fevzi Çakmak Lisesi KAYSERİ
2007 – 2011 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
A.B.D KAYSERİ
2015 – 2019 Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst. Sınıf Öğr.
Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans NİĞDE

İŞ DENEYİMİ

2011-2012 Yozgat, Çayıralan; Konuklar İlköğretim Okulu
2012-2013 Yozgat, Çayıralan; Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
2014-..... Nevşehir, Derinkuyu; Suvermez İlkokulu

YAYINLARI

Özenç, E. G., ve Saat, F. (2018). Sınıf Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar. *X. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 27-30 Nisan, (s.253). Bildiri.*

