

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Hayrinisa PARİS**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER**

Yüksek Lisans Tezi

**Mayıs 2017
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Hayrinisa PARİS**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER**

**Mayıs 2017
KAYSERİ**

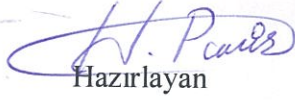
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

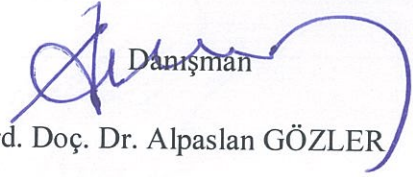


Hayrinisa PARİS

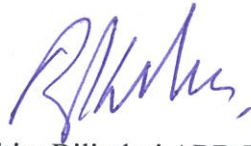
“İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan

Hayrinisa PARIS


Danışman

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER danışmanlığında Hayrinisa PARİS tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

02.105.2017

JÜRİ:

Danışman

: Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Üye

: Doç. Dr. Ömer KÖKTAÇ

Üye

: Doç. Dr. Mustafa Durmuşcelebi

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 01/06/2017 tarih ve18-03..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



01/06/2017

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

ÖNSÖZ

İnsan için en kolay ve en etkili öğrenme yolu okumaktır. Okumak bireylerin fikir yapısını, hayal dünyasını, kelime dağarcığını geliştirir. Bireyin farklı bakış açıları edinmesini sağlar ve çok okuyan bireyler genel kültür bakımından da oldukça üst seviyededirler ayrıca da toplumda fikirlerine önem verilen ve dinlenen kişilerdir. Gelişmiş ülke toplumları, sahip oldukları bilgilere okuyarak sahip olurken, gelişmemiş ülkelerin çoğunun karşılaştıkları sorunların temelinde ise eğitimsizlik ve okumamak yatmaktadır. Günümüz dünyasına baktığımız zaman ise iyi bir mesleğe sahip olmak için iyi bir üniversiteden mezun olmak, iyi bir üniversiteyi kazanabilmek için ise belli başlı sınavları kazanmış olmak gerekir. Bu sınavları kazanmak için ise soruları belli bir süre içerisinde okuyup anlayıp yorumlayıp çözmek gerekmektedir. Sadece bunun için bile akıcı okuma şarttır. Bu araştırmada da ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında her türlü bilgi ve deneyiminden yararlandığım, değerli hocam Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a, tavsiyeleriyle yoluma ışık tutan tez danışmanım ve kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER'e, abstract bölümünün çevirisine yardımcı olan değerli hocam Zeki GÖKALP'e ve aynı zamanda araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Arş. Gör. Emre TOPRAK'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca araştırmaya katılan ve araştırmada yer alan soruları samimiyetle yanıtlayan öğrencilere de teşekkür etmek isterim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren kıymetli anneme ve babama, bu zorlu süreçte sevgisini ve desteğini hiç esirgemeyen biricik eşime ve canımın içi biricik yavrularım Ali ve Eylül'e teşekkür ederim.

Hayrinisa PARİS
Kayseri, Mayıs 2017

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Hayrinisa PARİS
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2017
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

ÖZET

Bu araştırma ilköğrencilerinin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma) becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri okul türü, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, anne çalışma durumu değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan 3'ü özel okul, 3'ü devlet okulu olmak üzere 6 farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve her sınıf düzeyinden 24 öğrenci olmak üzere ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 72 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aşamasında toplam ve doğru okunan kelime sayısını belirlemek amacıyla video kamera ve ses kayıt cihazından faydalanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 23.00 programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türlerine, cinsiyete ve sosyoekonomik düzeyine göre akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ancak düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine oranla düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Anne-babanın eğitim durumunun akıcı okuma becerisi ile ilişkisinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Anne çalışma durumu ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkiye baktığımızda annesi çalışan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin annesi çalışmayan öğrencilerden daha yüksek çıktığı görülmüş, fakat anlamlı farklılık sadece doğru okuma yüzdesinde meydana gelmiştir. Annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, doğru okuma, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı, okul türü.

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL FIRST STAGE STUDENTS' READING FLUENCY SKILLS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Hayrinisa PARİS

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, May 2017

Supervisor: Asst. Prof. Alpaslan GÖZLER

ABSTRACT

This thesis was conducted to investigate the fluent reading (reading speed, correct reading) skills of primary school students based on various variables. Fluent reading skills of the students were also compared based on type of school, gender, socio-economic level, parent educational level, mother employment status. Among the general survey models, relational survey model was used in this thesis. The research was conducted in 6 different schools, 3 of which were state and 3 of which were private schools. Research group was selected through purposive sampling and 72 students (24 from the second, third and fourth grades) were included in the research. Video camera and tape recorders were used to determine the number of words read. Descriptive statistics were determined; t-test and Kruskal-Wallis H test were applied to independent groups. Analyses were carried out with SPSS 23.00 software. Fluent reading skills of the students did not varied significantly based on type of school, gender and socio-economic level. However, the students with low socio-economic level had lower correct reading ability than the ones with high socio-economic level. There were not significant differences in fluent reading ability of the students based on mother employment status. The students with working mothers had higher total number of words read, number of correct read words and correct reading ratio than the ones without a working mother, but significant differences were observed only in correct reading ratios. Recommendations were provided for further researches based on present outcomes.

Key Words: Fluent reading, correct reading, correct reading percentage, reading speed, type of school.

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Alt problemler.....	2
1.3.Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okuma	9
2.2. Sessiz Okuma.....	13
2.3. Sesli Okuma.....	13
2.4. Akıcı Okuma.....	17
2.5. Akıcı Okumanın Bileşenleri.....	22
2.5.1. Doğru Okuma	22

2.5.2. Okuma Hızı	23
2.6. Akıcı Okuma Stratejileri	25
2.6.1. Tekrarlı Okuma	26
2.6.2. Arkadaşla Okuma	27
2.6.3. GÜdümlü Okuma	28
2.6.4. Koro Okuma	28
2.6.5. Rehberli Okuma.....	29
2.6.6. Eşli Okuma.....	29
2.6.7. Yankılayıcı Okuma (Eko Okuma).....	30
2.7. Okuma Gelişim Aşamaları	30
2.7.1. Frith Okuma Gelişim Modeli	30
2.7.2. Chall Okuma Gelişim Modeli	31
2.7.3. Ehri Okuma Gelişim Modeli.....	32
2.8. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi	34
2.9. Okuma Alışkanlığı	36
2.10. İlgili Araştırmalar	37
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM 3.....	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Verilerin Toplanması.....	49
3.4. Verilerin Analizi	50
BÖLÜM 4.....	51
BULGULAR	51
BÖLÜM 5.....	56
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
5.2. Tartışma	57
5.3. Öneriler.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	75
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Dakikadaki Doğru Kelime Okuma Sayısı	16
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Araştırmada İncelenen Değişkenleri	46
Tablo 3. Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	47
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	47
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	47
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	48
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı ..	49
Tablo 9. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 10. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları	52
Tablo 11. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 12. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşmasına İlişkin H Testi Sonuçları	53
Tablo 13. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin H Testi Sonuçları	54
Tablo 14. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin H Testi Sonuçları	55

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran.
EARGED	:Eğitim Araştırma Geliştirme Derneği.
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi.
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
PIRLS	:Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi.
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.
TDK	: Türk Dil Kurumu.
TIMSS	: Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması.
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü.
SED	: Sosyoekonomik Düzey.
SQ3R	:Survey (İncele) - Question (Sorgula) - Read (Oku) - Recite (Özümse) - Review (Gözden Geçir)
Vb	: Ve benzeri.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma eğitim-öğretim basamağının ilk ve en önemli adımudur. Akıcı okuma ise hem doğru hem de uygun hızda okuyabilmek ve okuduğunu anlamlandırabilmek için gerekli bir beceridir.

“Akıcı okuma noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır” (Zutell&Rasinski, 1991, s. 211).

Kiley (2006)’e göre “okumanın akıcılığı ancak doğru, anlayarak ve hızlı bir şekilde yapılan bir okumayla mümkün olmaktadır. Okumadaki akıcılık metinde yazılan konuşma gibi seslendirmez” (Akt., Akyol ve Baştuğ, 2012, s. 396).

Güneş (2007)’e göre metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat eden, gereksiz tekrarlardan kaçınan, duraklama ve atlama yapmayan bireylerin akıcı okuduğu söylenir. Akıcı okuma, sözcükleri hızlı bir şekilde tanımak, doğru seslendirmek ve anlamlandırmakla olur. Öğrenciler akıcı okuyabilmek için, nefeslerini kontrol edebilmeli, uygun zamanlarda durabilmeli ve metnin anlamına da hakim olabilmelidirler. Akıcı okuma becerisi kazanamayan bireyler ise metni monoton bir ifadeyle okurlar, metni uygun hızda okuyamazlar ve okurken de çok sayıda okuma hatası yaparlar (s. 92).

Akıcı okuma becerisinden bahsedebilmek için üç unsurun tamamlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki doğru okuma becerisi, ikincisi okuma hızı ve sonuncusu da prozodidir. Okuyucular ilk olarak kelime tanımayı yani doğru okumayı öğrenir,

ardından kelime tanımada otomatiklik diğer bir deyişle hızlı okumayı, son olarak da prozodik unsurlarla okumayı öğrenirler (Mathson, Allington ve Solic, 2006, s. 106-119).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve varsa aralarındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesini “İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri çeşitli değişken türlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır? Sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya istinaden aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Alt problemler

1. Akıcı okuma becerileri ile öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Akıcı okuma becerisi cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
3. Akıcı okuma becerisi, sosyoekonomik düzey açısından farklılık göstermekte midir?
4. Akıcı okuma becerisi, anne-babanın eğitim durumu açısından farklılık göstermekte midir?
5. Akıcı okuma becerisi, annenin çalışma durumu açısından farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma eğitim sisteminde kullanılan en önemli öğrenme alanlarımızdandır ve geçmişten günümüze değin önemini her zaman korumuş bir beceridir. Okuma, bilgiye ulaşmada, ulaşılan bilgiyi kullanmada bize yön veren temel bir beceridir. Bu yüzden de literatür incelendiğinde birçok tanımı karşımıza çıkmaktadır.

Okumada harfi seslendirmek gereklidir ama yeterli değildir. Okumanın gerçekleşebilmesi için ön bilgilerimizin de anlamı oluşturabilmek adına sürece dahil edilmesi gereklidir. Ayrıca okuma esnasında yazar ile okuyucu arasında etkili bir iletişim olmalıdır(Baştuğ ve Keskin, 2012, s. 228).

MEB (2006)'da yapılan tanıma göre “okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletileri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır”.Bir diğer tanıma göre “okuma, öğrencinin okuldaki tüm derslerdeki başarısını yordayan en kritik beceridir” (Stanovich, 1986, s. 360).

Sidekli (2010)'ye göre ise “okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir” (s. 20).

Buradan da anlaşıldığı üzere okuma sadece harf ve sembollerin seslendirilmesinden ibaret bir beceri değildir, okuma okunan bilgiyi anlamlandıran, değerlendiren, yorumlayan ve diğer bilgilerle arasında ilişki kuran karmaşık bir süreçtir.

Baştuğ (2012)'a göre bireylerin okumayı hiç bilmemesi ya da istenilen düzeyde ve anlaşılır nitelikte okumasının olmaması bireyin mesleki, sosyal, kültürel ve akademik yönlerden bireyin başarısız olmasına neden olmaktadır. Bireyin bu noktadaki eksikliği onun diğer insanlarla özellikle de eğitilmiş insanlarla iletişimini zora sokmaktadır (s. 2).

Okuma ve yazma becerileri toplumların gelişmişlik düzeyi ile paralellik göstermektedir. Okuma- yazma oranının gelişmiş toplumlarda yüksek, geri kalmış toplumlarda ise düşük olduğu görülmektedir. Gideceğimiz yeri bulabilmek, doğru taşıta binebilmek, taşıttan doğru yerde inebilmek, gideceğimiz mağazanın tabelasını bulabilmek gibi en basit şeyleri yapabilmek bile ancak okuma ve yazma becerisi edinmiş olmaya bağlıdır. İşte bu yüzden okuma ve yazma becerisi günlük yaşantımızın olmazsa olmaz bir parçasıdır (Akyol ve Ulusoy, 2010, s. 878).

Eğitim hayatına bakıldığında ise okuma bu hayatın ilk basamağıdır ve bu basamağı aşmadan diğer basamaklara tırmanmak neredeyse imkansızdır. Okuma becerisi kazanamamış ya da yeterli düzeyde okuyamayan bir öğrencinin matematik dersinde problem çözmesi ya da Türkçe dersinde okuduğunu anlama sorularını cevaplaması beklenemez. Bu yüzden de ilkokulda özellikle de okuma becerisi kazandırmak çok önemlidir (İlhan, 2014, s. 6).

Gerek eğitim hayatında gerekse iş hayatında başarılı olmak, sürekli olarak çoğalan bilgi kaynaklarından ve teknoloji alanındaki ilerlemelerden faydalanmak kısacası hayatın her alanında başarılı olmak için okuma ve yazma becerilerine sahip olmak artık günümüzün olmazsa olmazıdır.

Güneş (2000a) yaptığı çalışmayı 100 kelimelik bir metin üzerinden yürütmüştür. Buna göre ilköğretim öğrencilerinin okudukları kelimelerin yüzde 70'ini, lise öğrencilerinin yüzde 50' sini ve üniversite öğrencilerinin de yüzde 35'ini anlamadıkları ve bu yüzden de kelimeleri ikinci kez okuma ihtiyacı hissettiklerini belirtmektedir (s. 55). Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuma becerisi noktasında eksikliklerinin olduğu ve bunun da öğrencilerin ders başarısını negatif yönde etkileyeceği aşikârdır.

Öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini ölçmek, her ülkenin kendi eğitim sistemini diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırmak, başarılı ve başarısız yönlerini tespit etmek amacıyla uluslararası alanda farklı ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bunlar PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sınavlarıdır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından finanse edilen bir sınavdır. PISA sınavı 2000 yılından itibaren uygulanmaya başlamış olup her üç yılda bir yapılmaktadır. PISA'nın amacı sınava katılan tüm katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmektir. PISA araştırmasının hedef kitlesi 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016, s. 1).

PISA 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı alanındaki tüm katılımcıların ortalama puanı 465 iken Türkiye 425 puan olarak bu ortalamanın altında kalmıştır. Sınava katılan 72 ülkeden ülkemiz fen okuryazarlığı alanında 54. sırada yer almıştır (Taş vd., 2016, s. 11-12).

PISA 2015'te okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. Ülkemiz fen okuryazarlığı alanında olduğu gibi okuma becerilerinde de katılımcı ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. Sıralamaya baktığımızda ise ülkemiz 72 ülkeden 50. sırada yer almaktadır (Taş vd., 2016, s. 23-24).

PISA 2015'te matematik okuryazarlığı alanında Türkiye ortalaması 420 ve tüm ülkelerin ortalaması da 461'dir. Sıralamada ise 72 ülkeden 50. sırada yer almaktadır (Taş vd., 2016, s. 30-31).

TIMSS Hollanda merkezli Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu(IEA)tarafından dörtyılda bir yapılan ve 50ülkedekidördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarındaki performansları ölçen bir sınavdır. Bu sınavda elde edilen veriler ABD’de yer alan Boston College uzmanlarınca değerlendirilmektedir. TIMSS sınavına 2015 yılında dünya çapında 600 binden fazla öğrenci katılmıştır. Bu sınav sonuçlarına göre Türkiye, 4’üncü sınıflarda matematikte 483 puan alarak 36. Sırada, 8’inci sınıflarda matematikte ise 458 puan alarak 24. sırada yer almıştır(ERG, 2015).

Bu sınavlardan bir diğeri ise PIRLS sınavıdır. Bu sınava 2001 yılında 35 ülke katılmış olup bu ülkelerden biri de Türkiye’dir. Ülkemizden ilkokul 4. sınıf öğrencilerimizin katılmış olduğu bu sınavın amacı öğrencilerimizin okuma alışkanlıklarını, okuma becerilerini, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmak için uyguladıkları öğretim materyallerini tespit edip bunların yeterli olup olmadığını araştırmaktır. Ayrıca okuma becerilerini kazandırmada ailenin etkisinin ne olduğu da araştırılmaktadır. Bu sınav uluslararası standart test ve anketlerle belirlenip ve projeye katılan diğer ülkelerin verileri ile karşılaştırılıp benzer ve farklı yönleri ortaya konulmak kaydıyla yapılmaktadır. (EARGED, 2003, s. 1). PIRLS sınav sonucuna bakıldığında Türkiye’nin 35 ülke arasından 28.sırada yer aldığı ve 35 ülkenin ortalama puanı 500 iken Türkiye’nin 449 puanla ortalamanın altında olduğu görülmektedir (EARGED, 2003,s.7).

Elde edilen bu talihsiz sonuçlar bize ülkemizde öğrencilerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda ciddi sıkıntıları olduğunu göstermektedir. İlerleyen dönemlerde daha başarılı sonuçlar elde edebilmek için öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılması şarttır. Bu ise ancak ilkokulun ilk yılları ile birlikte öğrencilerin akıcı okumalarını sağlayacak çalışmaların yapılması ile mümkündür(Akyol, 2014,s. 2).

Yıldız (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada “okuma motivasyonunun, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının akademik başarının% 61’ini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır”. Bu bulgu bize akademik başarıyla okuma arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu gösterir (s.4).

Kiley (2006)'e göre “okumanın akıcılığı ancak doğru, anlayarak ve hızlı bir şekilde yapılan bir okumayla mümkün olmaktadır.Okumadaki akıcılık metinde yazılanı konuşma gibi seslendirmedir” (Akt., Akyol ve Baştuğ, 2012, s. 396).

Okullarda yapılan tüm çalışmalar ve etkinlikler öğrencilerin başarılı, okuduğunu anlayan ve anlatabilen nitelikli okuryazarlar olabilmesi içindir. Fakat okuması akıcı olmayan bir bireyden ne okurken mutlu olmasını, ne okuduğunu anlamasını ne de okula karşı olumlu bir tutum sergilemesini bekleyebiliriz. Bu yüzden ki akıcı okuma başarıyı etkileyen temel etmenlerdendir (Akyol, 2014,s. 7).

Akıcı okuma becerisi edinememiş bireyler okumaya karşı negatif bir tutum içerisindedir. Bu bireyler kelime tanımada, okuduklarını anlamada ve anlamlandırmada zorluk çekerler, bu yüzden de okumaya karşı isteksizdirler. Fakat akıcı okuyan bireyler de bu durum tam tersidir. Onlar kelime tanımada otomatikleşmişlerdir, okuduklarını rahat bir şekilde anlarlar ve sık sık okumak isterler(Baştuğ, 2012, s. 3).

Samuels (2006a)'e göre “akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birleşiminden oluşan sesli bir okuma sürecidir ve bu süreci otomatikleşme teorisi ile açıklamaktadır. Bu teoriye göre zihinsel enerji ve çabanın çoğu anlam kurmak için kullanılmaktadır”. Zutell ve Rasinski(1991)'ye göre ise “akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarfetmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okumadır” (s. 211).

National Reading Panel (2000)'e göre akıcı okuma metni doğru ve düzgün bir şekilde vurgu yaparak okumaktır. Akyol (2014)'a göre ise “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya akıcı okuma” denmektedir (s. 3).

Akıcı okuma becerisinden bahsedebilmek için üç unsurun tamamlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki doğru okuma becerisi, ikincisi okuma hızı ve sonuncusu da prozodidir. Okuyucular ilk olarak kelime tanımayı yani doğru okumayı öğrenir, ardından kelime tanımada otomatiklik diğer bir deyişle hızlı okumayı, son olarak daprozodik unsurlarla okumayı öğrenirler (Mathson, Allington ve Solic, 2006, s. 106-119).

Öğrenciler kelimeleri daha iyi tanıdıkça kelime otomatikleşme artmakta bu da anlama ve prozodik okuma düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Tersinden düşünüldüğünde prozodik okumanın kazanılması için kelime tanınmanın ve okuma hızının kazanılması gerekmektedir. Ayrıca akıcı okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin daha rahat anlama yöneldiği de ortaya çıkmaktadır(Dowhower,1987, s. 389).

Akıcı okuma uluslararası literatürde üzerinde sıklıkla durulmuş ve birçok araştırmayakonu olmuş olmasına rağmen Türkiye’de bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi üzerine çalışmaların olduğu, anlama düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen, okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılmasını içeren ve akıcı okuma becerilerinin farklı değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini inceleyen çalışmaların yapıldığı ancak bu çalışmalarda özel okul ve devlet okullarıyla yani farklı okul türleri ile çalışılmadığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- a. Öğrencilerin öğrenci tanıma formundaki bilgileri doğru cevapladıkları varsayılmıştır.
- b. Araştırmada kullanılan okuma metinlerinin öğrenci seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Kayseri ili merkez ilçelerde ilkokul birinci kademedede eğitim-öğretime devam etmekte olan2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile,
2. 2015-16 ve 2016-17 eğitim-öğretim yılları ile,
3. Araştırmada kullanılacak metinlerle,
4. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarıyla ve
5. Araştırmadan elde edilen bulgularla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2006, s. 1).

Sesli Okuma: “Sesli okuma bir kişinin yazılı bir metinde yer alan sesleri, kelimeleri, cümleleri görme organlarıyla zihnine aktardıktan sonra dil, diş, dudak gibi konuşma organları ile söylemesidir” (Ünalın, 2001, s. 86).

Akııcı Okuma: “Metindeki anlamı kurmak için okuyucuya imkân sağlayan etkili ve verimli kelime tanıma becerisidir” (Pikulski ve Chard, 2005, s. 510).

Okuma Hızı: “İlk bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır” (Eckert vd. 2002).

Doğru Okuma: “Doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etmedir. Dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi olarak da söylenebilir” (Massey, 2008).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Okuma, ilkokul 1. sınıftan itibaren öğrenilen ve hayatın her aşamasında aktif olarak kullandığımız bir beceridir. Yalçın (2002)'a göre “okuma, insanların kendi aralarında önceden belirledikleri özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir”(s. 47).

Coşkun (2006)'a göre “okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır” (s. 231).

Türkçesözlükteokumak: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005, s. 1494).

Özdemir (1993) okumayı “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır (s. 13). Demirel (1999)'e göre ise “okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (s. 59).

“Okuma, yazılı iletişimleri duyu organlarımız yoluyla algılayarak, algıladıklarımızı, anlamlandırma ve yorumlama amacı ile zihnin duyu organları ile ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir” (MEB, 2006, s. 3).

Özçelik (1987)'e göre “okuma tüm bireylerin geniş bir bilgi yelpazesine sahip olması; duygu, düşünce ve duyarlılıklarını geliştirebilmesi, toplumla pozitif ilişki kurabilmesi için başvurması gereken, ayrıca teknolojinin sözünün geçtiği günümüzde sosyal bir güç özelliği gösteren etkin bir öğrenme aracıdır” (s. 15).

Korkmaz (2008)'a göre dil becerilerinin ve beynin gelişimini etkileyen en önemli öğrenme becerisi okumadır. Okuma esnasında gözler metni okur, dudaklar hareketlidir ve zihin okunanı anlama çabasıdadır. Eğer ki etkili okuma söz konusu ise gözler, ses organları ve zihnin uyumlu hareket etmelidir. Bu kompleks bir süreçtir (s. 70).

Smith (1984)'e göre okuma beyinde gerçekleşen oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuma esnasında görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme sürece dahildir. Ayrıca bu süreçte görsel ve işitsel algılama, dikkat ve hafıza koordine olmuş şekilde çalışır. Süreçte bunlardan herhangi birinin bozulması okuma becerisinin yeterli düzeyde oluşmasını engeller. Bu yüzden zihinsel açıdan hiçbir sıkıntısı olmayan öğrencilerin bile birçoğunun okuma becerisini tam olarak kazanamadığı görülmektedir (s. 3).

Güneş'e göre (2007b) okumanın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okumak sadece şifreyi çözmek değildir.
- Sesli okuma ile seslendirme birbirine karıştırılmamalıdır.
- Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- Okumak, yazı denilen çizgilerin anlamını araştırmaktır.
- Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
- Okumayı öğrenmek ile öğrenmek için okumak birbirine karıştırılmamalıdır (s. 121-122).

Sever (1997), okumanın genel niteliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.

- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (s. 12).

Demirel ve Şahinel (2006)'e göre okuma öğretiminin amaçları şunlardır:

- “Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Kelime hazinesini geliştirebilme,
- Bilgi edinebilmek için okumanın gerekli olduğunu anlayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme” (s. 83).

Ünalın (2001)'a göre okumanın amaçları şunlardır:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulana doğru ve çabuk anlama.
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme.
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme.
- Kelime hazinesini zenginleştirme.
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavratma.
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme (s. 86).

Green ve Pettyise (1971) okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Aşağıda belirtilen temel alanlardaki temel okuma becerilerini geliştirmek.
 - a) Kelimeleri tanıma,
 - b) Kelimelerin anlamlarını bulma,
 - c) Okunan materyali kavrama ve yorumlama,

d) Uygun bir hızda materyale ve okuma amacına uygun şekilde sessiz okuma,

e) Sesli okuma,

f) Kitapları etkili kullanma.

2. Okumadan zevk almak.

3. Kişisel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada okuma becerisini geliştirmek.

4. Okuma sayesinde zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak.

5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek(s. 467).

Okuma, insanın karakterini, iç dünyasını, duygularını, düşüncelerini anlamasını ve geliştirmesini sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Okuma, sadece kişiyi değil tüm toplumu da ilgilendirmektedir, çünkü toplum bireylerden oluşmaktadır. Gelişmiş ülkeler okumaya çok önem verirken az gelişmiş ya da gelişmemiş ülkelerin çok önem vermediği, hatta toplumlarının okumayan nesillerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Ortak olan nokta ise tüm toplumların bireylerinin okur-yazar olması için gereken önemi yavaş yavaş vermeye başlamasıdır. Okuyan bireyler cahillikten ve batıl inançlara saplanıp kalmaktan kurtulurlar (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 82).

Okuma, çocuğun okulda kazanacağı en değerli yetenekler ve becerilerden biridir. Çocuğun kendi kendine öğrenimi veya düşünsel açıdan zenginleşmesi, geniş ölçüde “okuma” aracılığı ile olur. Okumasını öğrenen birey, iyi bir okuma alışkanlığı kazanırsa, her gün bilgi, görgü ve yaşantısını bir çığ gibi artırır. Okuma yardımıyla bireyler, hem dünkü hem de bugünkü olayları öğrenme, düşünme ve davranışlarını buna göre düzenleme olanağı bulur (Binbaşıoğlu, 1988, s. 124-125).

Bu tanımlara baktığımızda okumanın toplumdaki tüm insanların sağlıklı bir iletişim içinde olabilmesi için öğrenmesi gereken bir dizi farklı bileşenden oluşan karmaşık bir beceri olduğu ve süreçte ilerlediği görülmektedir. Okuma becerisi öncelikle bireyin okuduğunu anlaması, kendini geliştirip gerçekleştirmesi, sorgulayan ve yorumlayan bir birey olabilmesi için oldukça önemlidir.

Akyol (2014)'a göre okumanın; okuyucunun amacına, kullandığı yönteme, metnin türüne, okuyucunun göz hareketlerine ve kişilere göre çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu okuma türlerinden sesli ve sessiz okuma, ulusal ve uluslararası çalışmalarda

araştırmalara konu oldukları, okuma öğretimi ve Türkçe ders etkinlikleri sırasında en çok kullanılan okuma türleri oldukları için aşağıda sıra ile açıklanmıştır (s.12).

2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organları sürece dahil edilmeksizin, gövde ve baş hareketsizken sadece gözlerle yapılan okuma şeklidir. Gençler ve yetişkinler için sessiz okuma okumanın en önemli türüdür, çünkü bu okuma türü hem okuma hızını artırır hem de anlama daha kolay ulaşmayı sağlar. İlkokul birinci ve ikinci sınıfta öğrencilerin okudukları harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri duyup daha kolay tanımaları için sesli okuma tercih edilirken üçüncü sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına başlanmaktadır.Üçüncü sınıflarda çok az bir zaman sessiz okumaya ayrılırken dördüncü sınıfta sesli ve sesiz okumaya eşit zaman verilmektedir. İleriki yıllarda ise en fazla sessiz okuma becerisine yer verilir (Kavcar vd., 1995, s. 44).

Sessiz okuma konuşma organları olmaksızın sadece gözlerle yapılan okuma türüdür. Okuduğunu anlamak ve bilgi edinebilmek için en çok tercih edilen okuma türüdür, seslendirme söz konusu olmadığından bu okuma türü sesli okumaya göre çok daha hızlı olmaktadır, yani sessiz okuma işleminde hız ve bireysellik ön plandadır. Gözün 1 saniyede gördüğünü dil 4 saniyede seslendirmektedir. Bu ise sessiz okumanın sesli okumaya göre çok daha hızlı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir(Kayalan, 2003, s. 56-57).

Sessiz okumada konuşma devre dışı olduğu için hem okuma hem de anlama daha hızlı olmaktadır. Günümüzde sınavlarda başarı elde etmek özellikle de hızabağılı olduğu için sessiz okuma daha da önem kazanmaktadır.

2.3. Sesli Okuma

Korkmaz (2008)'a göre “sesli okuma, bir yazının dinleyenlerin duyabileceğı ve zevkle dinleyebileceğı yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin, işaretlerin ve kelime gruplarının konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Sesli okuma; kavrama, kelime hazinesi, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulur” (s. 102).

Sesli okuma basit bir süreç değildir. Bu süreç birbirini takip eden birçok beceri ile ilgilidir. Sesli okuma gözün kelimeyi görüp tanınması ile başlar ardından zihin kelimeyi tanır ve anlamlandırır, konuşma organları da uygun prozodi ile kelimeyi seslendirirler. Buradan da anlaşıldığı üzere sesli okuma kompleks bir beceridir (Güneş, 2007; Akt., Baştuğ, 2012, s. 13).

Kelime ya da kelime gruplarının önce göz aracılığı ile algılanması sonra zihinle kavranıp konuşma organlarıyla seslendirilmesine sesli okuma denmektedir. Sesli okumanın amacı yazıyı prozodik özellikleri de dikkate alacak şekilde seslendirmektir. Bu yüzden prozodi sesli okuma çalışmalarının vazgeçilmez bir parçasıdır (Kavcar vd., 1995, s. 43-44).

“Sesli okuma bir kişinin yazılı bir metinde yer alan sesleri, kelimeleri, cümleleri görme organlarıyla zihnine aktardıktan sonra dil, diş, dudak gibi konuşma organları ile söylemesidir” (Ünal, 2001, s. 86).

Sesli okuma özellikle de ilkokulda oldukça yaygın şekilde kullanılan bir beceridir. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta ise kritik öneme sahiptir. Bu sınıf düzeylerinde özellikle de birinci sınıfta çocuk harf, hece ve kelimeleri seslendirmeyi sesli okuma sayesinde öğrenecektir. Öğretmen ise sesli okuma sayesinde öğrencisinin okuma düzeyi hakkında net bir bilgiye sahip olacaktır (Binbaşıoğlu, 1988, s. 135).

Baştuğ (2012)’a göre “sesli okuma, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemeyi, doğru ve etkili konuşabilmesini sağlar. Sesli okumayla hem metnin içeriği hem de akıcı okuma öğrenilir. Sesli okuma, dinleyicilerin dinleme zevki kazanmasını ve yeni kelimeler öğrenmesini sağlamaktadır” (s. 13).

Sesli okumanın faydaları arasında özellikle duygusal olan metinlerde dinleyene de okuyana da zevk vermesi, öğrencinin okuma gelişiminin hangi seviyede olduğunu belirlemede yardımcı olması, kelime tanıma yetisinin gelişmesine katkıda bulunması, dinleyenlerin dinleme becerilerini geliştirmesi, okuyanın konuşma becerisine katkıda bulunması, sessiz okumanın temeli olması, vurgu ve tonlama, dikkat ve öğrenme becerilerine katkı sağlaması, aktif öğrenmeyi sağlaması, iletişim ve etkileşime yardım etmesi sayılabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 182).

Sesli okumanın sessiz okumadan en önemli farkı ise okunan metnin konuşma organlarıyla dışa aktarılmasıdır (Ülper, 2010, s. 14). Sesli okumada göz kelime ya da kelime gruplarını algılar, zihin kavrar ve ses organları yardımıyla kelime okunur. Sesli okuma, okumanın değerlendirilmesi bakımından dinleyiciye sağlam veriler sunarken okuyan kişi için de kendini değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Sesli okuma özellikle ilkokulda hem öğretmenin öğrencilerini hem de öğrencilerin kendilerini akıcı okuma açısından değerlendirmeleri noktasında sıkça kullanılan ve oldukça önem arz eden bir beceridir.

Demirel'e göre ise (2000) iyi bir sesli okuma çalışmasının nitelikleri şunlardır:

- Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak,
- Harfleri doğru okumak,
- Sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak,
- Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak,
- Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak,
- Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak,
- Dinleyicilerin karşısında olma sıkıntısı göstermemek,
- Zaman zaman dinleyicilere bakmak (s. 66).

Okuma esnasında gözlerimiz okunan metni bir bütün olarak algılar. Okuma seviyesine göre bu bazı kişilerde bir kelime bazı kişilerde ise kelime grupları şeklinde olmaktadır. Gözün bu sıçrayışı satırların uzunluğuna, metnin zorluk derecesine, okumanın yapılaş amacına, okuyucunun yaşına ve okuyucunun olgunluğuna göre değişmektedir. Her göz sıçramasında okuyucu yazının belirli bir kısmını görmektedir. Buna “görüş genişliği”(eyespan) ya da “görsel algı genişliği” denilmektedir. Yavaş bir okuyucuda görüş genişliği 5-6 harfken iyi bir okuyucuda bu genişlik 15-20 harfe kadar çıkmaktadır(Göğüş, 1978, s. 61; Kavcar vd., 1995, s. 41-42).

Göz-ses genişliği (eye-voicespan) ise sesli okuma yaparken gözün görebildiği alan ile seslendirebildiği alan arasında oluşan farktır. Göz-ses genişliğinin artması okuyucunun iyi olduğuna işaret ederken, göz-ses genişliğinin azalması okuyucunun okuma noktasında eksikliklerinin olduğunu göstermektedir (Binbaşıoğlu, 1993, s. 15-20).

Sesli okumada ulaşılabilecek en üst seviye konuşma hızı olduğundan dolayı hız düşüktür. Lieury (1996), deneysel çalışmalarında okuma becerisi gelişmiş bireylerin ekrana yansıtılan bir kelimeyi 10 salise içinde tanıdıklarını ancak kelimenin seslendirilmesinin 40 salise içinde olduğunu, buradan hareketle de bir saniyede sesli olarak en fazla dört kelime okunabileceğini belirtmiştir. Bir dakikada ise sesli olarak 240 kelime okunabileceğini açıklamıştır. Bu konuda ülkemizde Türkçe metinlerle yapılan çalışmalarda da sesli okuma becerisinin geliştiği en üst sınır olan lise öğrencilerinden hızlı okuyucuların, 240 kelime okuduklarını ve bu ölçülere göre ilköğretim,

- 1. sınıf öğrencilerinin yıl sonunda dakikada 60 kelime,
- 2. sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime,
- 3. sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime,
- 4. sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime,
- 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelimeyi sesli okuması öngörülmektedir (Akt.Güneş, 2010, s. 134-135).

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Dakikadaki Doğru Kelime Okuma Sayısı

Sınıf	Rasinski	Manzo	Harris ve Sipay	Readinga-z
1	0-80	30- 54	60- 90	50- 70
2	53- 94	66- 104	85- 120	70- 100
3	79- 114	86- 124	115- 140	100- 130
4	99- 118	95- 130	140- 170	130- 140
5	105- 128	108- 140	170- 195	140- 160

Rasinski, 2003; Readinga- z, 2008; Harris ve Sipay, 1990

Elde edilen bu verilerin Güneş (2010)'in sınıf düzeylerine göre belirtmiş olduğu kelime sayılarına çok yakın olduğu görülmektedir.

Günümüzde çoğu ülkenin ilköğretim okullarında sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmekte ve birçok araştırma da sesli okuma ve sesli okumanın akıcılığı üzerine yapılmaktadır.

Sidekli (2010)'ye göre okuyucuların sesli okumaları esnasında yaptığı birçok hata vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: Kelimeyi tekrar etme, kelimeyi yanlış okuma, kelimeyi atlama, olmayan bir kelimeyi varmış gibi okuma, kelimeyi birkaç kez okumaya çalışıp okuyamama, kelimeleri eksik okuma, kelimelere ekler getirerek okuma, sınıf düzeyine ya da yaşına uygun okuyamama. Okuyucuların yaptığı okuma yanlışlarının yanında bir de olumsuz duruşlar gözlenmektedir. Bunları da şu şekilde sıralayabiliriz: Yazıları parmakla takip etme, okuduğu yeri kaybetme, sinirlenme, telaşlanma, baş sallama, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, heceleyerek okuma, göz ile kitap arasındaki mesafenin 20-30 cm'den daha fazla ya da az olması, dik oturamama (s. 35).

2.4. Akıcı Okuma

Akıcı okumayla ilgili ilk araştırmalar neredeyse yüzyıl öncesine dayanmaktadır. Catell, okuma hızı için "otomatik" benzetmesini kullanan ilk araştırmacıdır. Bu benzetme 1886 yılında yapılmıştır ve oldukça önemlidir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s. 211-239).

Ardından 1897 yılında Bryan ve Harter, telgraf operatörlerinin mors alfabesini önceleri oldukça yavaş kullandıklarını ama zaman ilerledikçe bu operatörlerin oldukça hızlandıklarını fark etmişlerdir. Bu durum onlara bir işin sıklıkla yapılmasının o işi otomatik hale getirdiğini ve işi ilk yaptığı zamanlardaki dikkate ihtiyaç olmadığını göstermiştir. Bryan ve Harter ise mors alfabesini operatörlerin "akıcı" bir şekilde kullandıkları şeklinde yorumlamaktadırlar (Samuels, 2006b, s. 320).

Edmund Burke Huey 1908'de okuma psikolojisi ve pedagojisi adlı kitabında ilk kez "akıcı okuma" ifadesine yer vermiştir. Huey okumanın gelişim safhalarını başlangıç aşamasından akıcılık aşamasına kadar tanımlamıştır. Huey, kelime tanımada dikkatin yoğunlaştığı aşamayı başlangıç aşaması, kelimenin otomatik bir şekilde doğru ve hızlı

okunduğu aşamayı ise akıcılık aşaması olarak tanımlamıştır. Huey akıcılığın tıpkı satranç oyununa benzediğini ifade etmektedir. Huey satranç taşlarının yerlerini ve kendi içindeki kurallarını öğrenen oyuncuların daha sonraları bu işleri daha iyi ve daha hızlı yaptıklarına dikkat etmiştir. Ona göre satrancı iyi oynamak o oyuncunun zekası ile değil tecrübesiyle alakalıdır. Yani oyunu iyi oynamak için tekrarlamak önemlidir (Samuels, 2006a; Akt., Baştuğ, 2012, s. 22-23).

LaBerge ve Samuels (1974), Huey'in akıcılıkla ilgili düşüncelerinden çok etkilenmiş ve bunun üzerine "otomatikleşme teorisi"ni geliştirmişlerdir. Bu teoride akıcı okumanın ancak sürekli tekrarlar ve tecrübe ile kazanılabileceği ifade edilmektedir. Bu teoride dikkati çeken bir başka unsur ise bireyin aynı anda sadece tek işe konsantre olabileceğidir ve bu yüzden de dikkat kavramı üzerinde yoğun bir şekilde durulur (LaBerge ve Samuels, 1974, s. 292-323). Okuma konusunda araştırma yapan araştırmacılar LaBerge ve Samuels'in "otomatikleşme teorisi" ne yer verirler, çünkü bu teori ile akıcılık çalışmalarında yeni bir dönem başlamıştır.

LaBerge ve Samuels (1974)'in okumada otomatikleşme teorisinden iki yıl sonra 1976 yılında Chomsky videotıyp yöntemiyle yardımcı tekrarlı okuma tekniğini geliştirmiş ve akıcı okumanın önemine vurgu yapmıştır. Bu tekniğe göre öğrenciler aynı anda hem teypten yazılı metni dinler, hem de önündeki metinden okunan kısmı takip ederler. Chomsky videotıyp yöntemiyle yardımcı tekrarlı okuma tekniğinin okumada doğruluğu ve hızı arttırdığını iddia etmiş ama bu iddiasını destekleyecek yeterli veriye ulaşamamıştır. Ardından Dowhower bu tekniği kullanmış ve videotıyp yöntemiyle yardımcı tekrarlı okuma tekniğini 2. sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney grubuna uygulamıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel sınıflarda olduğu gibi deney grubunda işlenen metni kendi başlarına yardımsız olarak yüksek sesle okumaya devam etmişlerdir. Dowhower sonuçta deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, her iki grupta da benzer sonuçlara ulaştığını söylemiştir" (Chomsky, 1976; Dowhower, 1987; Akt., Çakır, 2014, s. 13).

Akıcı okuma 1900'lü yılların başında fark edilmesine rağmen 1970'lere kadar varlık gösterememiştir. Bunun en önemli nedeni ise, o döneme davranışçı yaklaşımın damgasını vurmasıdır. Davranışçı yaklaşım, sadece gözlenebilen özellikler üzerine odaklanmış, fakat anlama gibi zihinle alakalı meselelerle yani bilişsel süreçlerle

ilgilenmemiştir. Akıcı okuma, bilişsel psikolojinin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte önem kazanmıştır (Samuels, 2006b; Akt. Keskin, 2012, s. 19).

Zamanla akıcı okuma gereken önemi kazanmış, hatta son zamanlarda akıcı okumaya yoğun ilgi gösterilmiş ve akıcı okuma ders programlarında yerini almıştır (Kuhn vd., 2010). Hatta National Reading Panel (2000) raporunda bir genel kabul olarak, okuma öğretiminde nihai hedefin akıcı okuma olması gerektiğine işaret etmiştir (Akt., Keskin, 2012, s. 19).

“Akcı okuma ise noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır” (Zutell&Rasinski, 1991, s. 211).

“Okuyucunun, uygun bir hızda, kelimeleri çözümlmek için fazla çaba göstermeden adeta otomatikleşmiş bir tarzda (Samuels, 1979) ve konuşma diline yakın vurgularla, aynı zamanda da yazarın ruh halini hissettirmesiyle akıcı okuma gerçekleşmektedir” (Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010; Akt. Keskin, 2012, s. 9).

Samuels (2006b)'e göre kelimeyi tanıma, doğru okuma ve okuma hızı sözel ifade açısından nitelikli bir okumanın yani akıcı okumanın esasını teşkil etmektedir. Bu esaslar ona göre sadece akıcı okumanın göstergeleridir. Bu durumu, “termometre üzerindeki yüksek sıcaklık hastalığın kendisi değildir, o sadece kişinin hasta olduğunun göstergesidir” şeklindeki kendine ait bir örnekle açıklık getirmektedir. Onun için akıcı okuma yalnızca kelimeyi doğru ve hızlı okumaktan ibaret değil; aynı zamanda kelimeyi anlamlandırabilmektir (s. 7- 20).

Güneş (2007)'e göre metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat eden, gereksiz tekrarlardan kaçınan, duraklama ve atlama yapmayan bireylerin akıcı okuduğu söylenir. Akıcı okuma, sözcükleri hızlı bir şekilde tanımak, doğru seslendirmek ve anlamlandırmakla olur. Öğrenciler akıcı okuyabilmek için, nefeslerini kontrol edebilmeli, uygun zamanlarda durabilmeli ve metnin anlamına da hakim olabilmelidir. Akıcı okuma becerisi kazanamayan bireyler ise metni monoton bir ifadeyle okurlar, metni uygun hızda okuyamazlar ve okurken de çok sayıda okuma hatası yaparlar (s. 92).

Okuyucular kelime tanımada otomatikleşinceye kadar yani doğru ve çabalamadan okuyana kadar akıcı okuma noktasında biraz güçlük çekerler. Ayrıca kelime tanımada otomatiklik kazanılsa bile akıcı okuyabilmek için dilin özellikleri iyice tanınmalı ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır (Bashir&Hook, 2009, s. 196).

Stanovich (1991)'e göre okuyucunun okuma noktasında ne denli iyi olduğunu anlayabilmek için akıcı okumasına bakmak gerekir. Eğer okuyucu akıcı okuyamıyorsa bu bireyin hem iyi bir okuyucu olmadığını hem de okuduğunu anlama noktasında da eksiklikleri olduğunu göstermektedir (s. 418).

Akıcı okuyan kişiler sessiz okuma yaparken kelimeleri otomatik olarak tanır, okuduklarını anlamlandırır, kelimeleri anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde gruplarlar. Sesli okuma yaptıklarında ise çabalamadan, yüksek sesle, vurgu ve tonlama yaparak tıpkı konuşuyormuşçasına doğal bir şekilde okurlar. Akıcı okuyamayan kişiler ise yavaş yavaş, hece hece ya da kelime kelime okurlar. Anlama tam olarak vakıf olmaları zordur, sesli okumaları ise değişken ve zahmetlidir (Karasu, 2011, s. 4).

“Akıcı okuma, uyarlanabilir, içeriğe bağımlı ve birden çok düzeyde okuyucu tarafından işletilebilen bir beceridir. Bundan dolayı iyi okuma becerisine sahip okuyucular bile alışık olmadıkları bir metinle karşılaştıklarında sıkıntı yaşamaktadırlar” (Topping, 2006, s. 106- 129).

Stanovich'e göre çok okuma yapanlar daha akıcı okurken az okuma yapanlar akıcı okuma yapamadıkları gibi gittikçe de azalan bir okuma becerisi sergilerler. Bunun için doğru ve hızlı okuyabilen öğrencilere bile sürekli okuma çalışması yaptırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu okuma çalışmaları öğrencilerin hem zihinsel hem de sözel ifade becerilerini arttırmaktadır (Cunningham ve Stanovich, 2001).

Stanovich (1986) okumayı çok yapan öğrenci her seferinde farklı farklı kelimelerle tanışma fırsatı bulup kelime hazinesini zenginleştirirken, okumayı az yapan öğrenci zamanla bildiği kelimelere olan aşinalığını da kaybeder ve bu durum kelime hazinesinin gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Kelime hazinesi yeterli düzeyde olmayan öğrenci için bu sıkıntılı durum artarak devam eder. Okuma onun için bir ızdıraba, gittikçe güçleşen bir etkinliğe dönüşür ve okuyucu artık okuma etkinliklerine de katılmak istemez. Bunun doğal sonucu olarak daha az okuma yapan okuyucuların okumaya karşı

tutumları daha fazla okuyanlara göre az olmaktadır. Okumaya karşı geliştirilen tutumun ise değiştirilmesi oldukça zordur (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Akt., Keskin, 2012, s. 24- 25).

Akıcı okuma okuyucunun kelime hazinesini ve okuma motivasyonunu artırır, aynı zamanda da okuduğunu anlamada temel etkenlerden biridir. Bu nedenle akıcı okuma, okuma başarısı için vazgeçilmez bir unsurdur. Akıcı okuma becerisi sergileyen bireylere baktığımızda akıcı okuyamayan bireylere göre aynı sürede daha fazla metinle etkileşime geçerler, bu nedenle hem okumaları daha akıcıdır hem de metni anlama oranları daha yüksektir. Zayıf okuyucular okuma esnasında çok fazla çaba göstermelerine rağmen akıcı okuyamadıklarından dolayı okuma süreçlerine ve etkinliklerine karşı aşırı derecede isteksizdirler (Lane, vd., 2009; Akt. Yıldırım, Çetinkaya, Ateş, 2013, s. 264-265).

Akıcı okuyamayan bireylerin enerjilerinin büyük bir kısmını kelime tanımaya ayırdıkları, metni yavaş ya da heceleyerek okudukları, uygun hızda okuyamadıkları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmedikleri görülmektedir. Dikkatlerini metni anlamaya veremedikleri için de okuduklarını tam olarak anlayamadıkları dikkati çekmektedir. Akıcı okuyan bireylere bakıldığında ise durum tam tersidir. Bu okuyucular metni uygun hızda, hiç zorlanmadan ve doğru bir şekilde okur, vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat eder, okurken kelimeleri hızlı bir şekilde tanıdıkları için de anlamaya maksimum düzeyde enerji harcarlar (Çakır, 2014, s. 16).

İlkokulun ilk yıllarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu eksikliği giderilmezse ileriki yıllarda bu sorun katlanarak devam eder ve bu öğrencilerin akademik anlamda akranlarıyla aynı seviyede ders başarısı göstermesi pek mümkün değildir (İlhan, 2014, s. 45). Bu yüzden eğer okumanın akıcılığı noktasında bir sorun varsa ilkokul yıllarında fark edilmeli ve ileride doğabilecek herhangi bir akademik başarısızlığın önüne geçilmelidir.

1983 yılında Allington'un “şaşırtıcı olan akıcılığın, birçok kişi tarafından kabul edilmesine rağmen sınıf müfredatlarının ihmal edilen okuma hedefi olmayı sürdürmesidir” sözü oldukça dikkat çekicidir, Allington' un bu görüşü birçok bilim insanı tarafından desteklenmiştir ve literatüre geçmiştir. Allington ayrıca geleneksel öğretim uygulanan sınıflarda akıcı okumanın yeterli düzeyde olmamasını akıcı

okumadan ziyade doğru okuma üzerinde durulmasına bağlamıştır. Sonuç olarak akıcı okuma ders programları içinde kendine özel bir yer edemediği gibi okumanın ihmal edilen bir boyutu olmuştur (Allington, 1983, s. 556).

Zutell ve Rasinski (1991)'ye göre akıcı okumanın gereken önemi görememesinin birkaç nedeni vardır. Bunlardan birincisi akıcı okumanın nihai hedef olarak görülmemesidir. Çoğu okuma öğretimi ve pekiştirme çalışmalarının merkezinde, kelime tanıma, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi vardır. İkinci neden ise öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde, öğretmenlere ise atandıktan sonra verilen hizmet içi eğitimlerde akıcı okuma konusuna yer verilmemesidir. Üçüncüsü ise ilk iki nedene bağlı olarak öğretmenlerin akıcı okuma noktasında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarıdır (s.211).

Walsh, Glaser ve Wilcox (2006) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlere verilen okuma eğitimi konusundaki derslerin içeriğine akıcı okumanın gelişimi için gereken bilginin yeteri kadar konulmadığını belirtmişlerdir (Akt., Keskin, 2012, s. 24).

Akıcı okumanın uygulama noktasına bakıldığında çalışmaların çoğunun klinik çalışmalar şeklinde uygulandığı ama sınıf ortamına aktarılmasına ve uygulanmasına yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir (Kuhn, 2005; Akt. Keskin, 2012, s. 23).

Yukarıda verilen akıcı okuma tanımları ve akıcı okumanın özellikleri göz önüne alındığında akıcı okumanın kelime tanıma, kelimeyi doğru okuma, uygun hızda okuma, okuduğunu anlama ve otomatikleşme gibi kelime ve kelime gruplarının etrafında döndüğü görülmektedir. Kısacası akıcı okuma kelimeyi doğru okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme arasında köprü vazifesi görmektedir.

2.5. Akıcı Okumanın Bileşenleri

2.5.1. Doğru Okuma

Akıcılığı oluşturan bileşenlerden birincisi doğru okumadır. Doğru okuma, kelimeleridoğru tanıma vesesleridoğrubirşekildeçözümlemebecerisiolaraktanımlanmaktadır (Ehrive McCormick, 1998). Okuma becerisinin tam olarak edinilememesi öncelikle kelime tanıma becerisinin eksikliğine işaret etmektedir (Chomsky, 1978; Samuels, 1979).

Okumanın ilk adımı kelime tanıma becerisidir. Kelime tanıma kavramı ilk olarak 1984 yılında Gough tarafından ortaya atılmıştır ve günümüze kadar araştırmacılar kelime tanımada ustalaşmanın akıcı okuma becerisi kazanmanın temel unsurlarından biri olduğunu belirtmişlerdir (Hudson vd., 2005; Rasinski 2004; Akt. Çakır, 2014, s. 17).

Okuma sürecinde önce harf daha sonra hece ve son olarak da kelime sıralı bir şekilde öğrenilmeye başlanmaktadır. Öğrencilerin kelimeleri doğru okumalarını sağlamak için önce harf ve hece ardından da bu hecelerle oluşturulabilecek kelime oluşturma çalışmaları yaptırılmalıdır (Baştuğ, 2012, s. 35).

Güneş (2013)'e göre kelime tanıma, bir sesi, harfi, heceyi ya da sözcüğü görünce tanımak, onu doğru şekilde seslendirip anlamlandırmaktır. Kelime tanıma iki türlü olmaktadır. Bunlardan ilki sözlü tanıma diğeri ise yazılı tanımadır. Sözlü tanımda kulağımızın duyduğu sözcük ya da sözcük gruplarını belirlemek söz konusuysen yazılı tanımda harflerin yazılış şekli ve yönü, uzantıları, dizilişi, sözcükler arasındaki boşluklar ve sözcüğün anlamı etkili olmaktadır (s.3).

Karşımıza çıkan bir kelimeyi doğru okumak için önce sesleri, sonra heceleri, en sonunda da o hecelerden oluşan kelimeyi bulup önce seslendirmek sonra anlamlandırmak gerekmektedir. Okuyucular kelimeyi doğru tanıyabilmek için şunları yapmalıdırlar:

- a) Harfleri ya da harflerden oluşan farklı kombinasyonları tanımalıdırlar,
- b) Sesleri birleştirebilmelidirler,
- c) Heceleri okuyabilmelidirler,
- d) Kelimenin okunuşuna ve anlamına vâkıf olmalıdırlar (Hudson vd., 2005, s. 703).

2.5.2. Okuma Hızı

Okuma hızı bir dakikada okunan doğru kelime sayısıdır. Okuma hızı hesaplanırken öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısı bulunur, yanlış okuduğu kelimeler toplam kelime sayısından çıkarılır ve böylece öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı bulunur.

Kelimeyi doğru tanıyabilmek, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın ön koşuludur fakat bu tek başına yeterli değildir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Okuyucu hem kelimeyi doğru tanımalı hem de bu kelimeyi uygun hızda okumalıdır (Baştuğ, 2012,s. 38).

Rasinski (2010)'yegöre ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime aralığı aşağıdaki gibidir:

2. sınıf öğrencilerinin dakikada 30-130 kelime aralığı,
3. sınıf öğrencilerinin dakikada 50-140 kelime aralığı,
4. sınıf öğrencilerinin dakikada 80-140 kelime aralığı okumaları beklenmektedir (s. 194).

Logan (1997)'ın Tepki Süresi Yasası'na göre “öğretim yılı başında, akıcı okuma çalışmalarına başlayan bir öğrencinin doğru kelime okumadaki kazanımı yılsonuna doğru gittikçe düşmektedir. Örneklendirmek gerekirse; doğru okuma yüzdesi %50'lerde olan bir öğrenci sürekli tekrarlarla ilk zamanlarda bu değeri %90'larataşıyabilmektedir”. Fakat bu artış sürekli olarak devam etmemektedir, belli bir noktaya ulaştıktan sonra ne kadar tekrarlara yer verilse de o seviyeden ileri götürülemez (Keskin, 2012, s. 29).

Akyol (2008)'a göre okuma hızını arttırmak için şunlar yapılmalıdır:

1. Birey kendini hızlı okumaya motive etmeli ve normal okuma hızına göre daha hızlı okumaya çalışmalıdır.
2. Birey kendine uygun bir zaman seçerek her gün 15-20 dakika okuma çalışması yapmalıdır.
3. Kendi ilgi duyduğu materyalleri okumalıdır.
4. Anlayıp anlamadığının dönütünü kendine vermelidir. Bunu kendine sorular sorarak ya da okuduğunun özetini yaparak anlayabilir.
5. Okuma hızını hesaplamalı ve kontrol altında tutmalıdır.
6. Zaman ilerledikçe okuduğu materyalin güçlük düzeyini arttırmalı ve bu şekilde 6 ila 8 hafta çalışmalıdır ki sonuca ulaşabilsin.
7. Okuduğu hususlar hakkında kesin hükümler vermelidir.

8. Okumada önceliklerinin ne olduğuna karar vermelidir.
9. Paralel okumalar yapmalı, anlamadığı bir konuyu başka kaynaktan da okuyup taramalıdır.
10. Öncelikle özetleri okumalıdır.
11. Satırları okurken karartma yapmamalıdır.
12. Alt başlıkları soruya dönüştürmelidir.
13. Uygun mekanlarda okuma yapmalıdır.
14. Arada sırada metne göz gezdirmelidir.
15. Zaman tutarak okumalıdır.
16. Günün erken saatleri okuma için tercih edilmelidir (s. 79).

Okumakta zorluk çeken öğrenciler okuma düzeyleri hakkında doğru bir benlik algısına sahip değildirler. Bu öğrenciler aynı zamanda seviyelerine uygun kitapları seçmekte zorluk çekerler ve genellikle de seviyelerinin üstünde kitaplar seçerler ve bu kitapları da gerçek anlamda okumazlar. Bu yüzden okuma güçlüğü çeken öğrenciler daha kolay okuyabileceği kitaplar tercih etmeli ve kitap seçimi noktasında da onlara yardımcı olunmalıdır. Ayrıca bu öğrencilere okumuş oldukları kitaplar tekrar tekrar okutulmalı, böylece akıcı okumaları geliştirilmeye çalışılmalıdır. Önce çok kısa süreli okuma alıştırmaları yapılmalı, sonra yavaş yavaş bu süre uzatılmalıdır. Önce 10 dakikalık sürelerle okuma çalışmasına başlanmalı ve bu süre giderek 20-25 dakikaya kadar çıkarılmalıdır (Richek vd., 2002, s. 166).

Buradan da anlaşıldığı üzere akıcı okuyabilmek için günde en az 15- 20 dakika okumaya ayrılmalı, önce ilgi duydukları ve kolay metinler seçilmeli ardından kademeli olarak okunan metinlerin güçlük derecesi artırılmalıdır.

2.6. Akıcı Okuma Stratejileri

Literatür incelendiğinde bireyin akıcı bir şekilde okuyabilmesi için yararlanabileceği stratejiler şunlardır:

1. Tekrarlı Okuma

2. Arkadaşla Okuma
3. GÜdümlü Okuma
4. Koro Okuma
5. Rehberli Okuma
6. Eşli Okuma
7. Yankılayıcı Okuma (Eko Okuma)

2.6.1. Tekrarlı Okuma

“Tekrarlı okuma, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuyacakları metni kolaydan zora doğru bir yetişkin rehberliğinde sistematik bir biçimde birçok kez tekrar ederek okumasına dayalı stratejidir” (Yılmaz, 2006, s. 23).

“Tekrar ederek okuma bireysel olarak da grupça da yapılan bir etkinliktir. Tekrarlı okumada öğrenciler metni kendilerinden daha akıcı okuyan biriyle birlikte okurlar ve kendilerinden daha akıcı okuyan kişinin hızına yetişebilene kadar metni tek başlarına okumaya devam ederler” (İlhan, 2014, s. 52).

“Birçok uzman tarafından da akıcılığı geliştirmede kullanılan en etkili strateji olarak kabul edilen tekrarlı okuma (Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000) aynı zamanda okuma ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de uygun bir tekniktir” (Samuels, 1997, s. 377).

Tekrarlı okuma stratejisi okuma güçlüğü çeken öğrenciler için Samuels (1997) tarafından kelimeyi otomatik tanıma stratejilerini geliştirmek için ortaya atılmıştır. Bu stratejiye göre akıcı okuyamayan öğrencinin verilen metni akıcı okuyana kadar tekrar tekrar okuması esastır. Tekrarlı okuma sayesinde okuyucu kelimeyi hızlı bir şekilde tanır ve böylece okuyucu otomatiklik kazanmış ve akıcı okuma yapması için önündeki tüm engelleri aşmış olur (s. 404).

“Tekrarlı okuma yönteminde öğrencinin daha sık karşılaşılabileceği kelimelerin oluşturduğu metinler seçilir ve bu metinler en az 50 en fazla ise 200 kelimedenden oluşur. Öğrencinin okuduğu doğru kelime oranı ve günlük okuma hızı kaydedilir”(Lerner, 2000; Akt. Çakır, 2014, s. 29).

Rasinski (2003) tekrarlı okuma uygulaması için bir takım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler:

1. Tekrarlı okuma için seçilen metinlerin 50 ila 500 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmelidir.
2. Çocuk sessiz ve rahat edebileceği bir yere oturtulmalıdır. Öğrenci okuma metnini çok yavaş okuyorsa (dakikada 50 kelimedenden daha az) sesli okumalarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Metni çok yavaş okuyan öğrenciler için daha kolay bir okuma parçası da seçilebilir.
3. Öğrenci, aynı okuma metni üzerinde başlangıçta belirlenen okuma düzeyine ulaşmaya kadar sesli okumalar yapmalıdır.
4. Başlangıçta hedeflenen okuma seviyesine ulaşan okuyucu için seviyesine uygun yeni bir metin belirlenmelidir.
5. Öğrenciler belirlenen okuma metnini günlük okumalıdır.
6. Öğrencinin okumadaki ilerleme durumu, öğretmen tarafından belli aralıklarla (haftalık, iki haftada bir ya da aylık) değerlendirilmelidir(s. 80).

Tekrarlı okuma çalışmasında öğrenciye verilen metinleri seçerken kolaydan zora doğru bir sıra takip edilmelidir. Seçilecek metinlerin çok uzun ve yorucu metinler olmamasına dikkat edilmelidir. Akıcı okuma becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan tekrarlı okuma çalışmasının çok etkili bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu yöntemin okuma motivasyonunu arttırdığı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği de ortaya konulan sonuçlardandır (Zutell ve Rasinski, 1991, s. 211).

2.6.2. Arkadaşla Okuma

Arkadaşla okuma stratejisi aynı beceri ve başarıya sahip çocukların bir arada çalışması ile olmaktadır. Bu çocukların akran olma zorunluluğu yoktur. Bu çalışmada öğrenciler istedikleri bir metni sesli ya da sessiz bir şekilde okuyabilirler. Okuma tamamlandıktan sonra öğrenciler okuyup anladıklarını birbirlerine aktarırlar ve tartışırlar. Bu stratejide öğrencinin okuyup üzerinde tartışacağı metinler eve okuması için verilir. Bu metinleri öğrenci evde okur ve metinden anladıklarını ertesi gün sınıfta sunmak suretiyle arkadaşlarıyla paylaşır. Burada çok önemli bir husus var ki o da öğretmenin

öğrencilerin arasındaki dengeyi sağlama gerekliliğidir. Öğretmen öğrencilerin birbirleriyle olan münasebetlerinde saygı ve sevgi çerçevesinin dışına çıkılmamasından sorumludur(Akyol, 2010, s. 76).

Bu okuma tekniğinin eşli okuma tekniğinden farkı, eşli okuma tekniğinde eşlerden biri okuma konusunda daha başarılı iken arkadaşla okuma tekniğinde aynı okuma düzeyindeki çocukların birlikte çalışması esastır.

2.6.3. Güdümlü Okuma

Güdümlü okuma, akıcı okuma becerilerini kazandırma sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır.

Güdümlü okumanın amaçları:

1. Öğrencinin bağımsız okuyucu olmasını sağlamak.
2. Öğrencinin metinde sunulan yeni fikirleri, kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamasını sağlamak.
3. Öğrencinin farklı tekniklerle kelimelerin anlamlarını bulmasını sağlamak.

Güdümlü okumanın önemi:

1. Öğrenci okuma sürecine daha çok dikkatini verir.
2. Öğrencinin akıcı okumasına yardım eder.
3. Her öğrenci için kendine ait bir okuma planı yapılabilir.
4. Öğretmen ve öğrenciler arasında öneri, destek ve yardım fırsatı sunabilir(Güneş, 2007, s. 281).

2.6.4. Koro Okuma

Koro okuma destekli okumanın bir türüdür, bu okuma türünde birden fazla okuyucu metni hep birlikte ve yüksek sesle okurlar. Metin tek başına okunmadığı için öğrencilerin kendine güveni daha yüksektir, böylece öğrenciler korku ve utanma duygularını yaşamazlar. Bu okuma türünün en güzel yanı okuması çok iyi olmayan öğrenciler akıcı okuyan öğrencileri dinler ve onlar gibi okuyabilmek için gayret gösterirler, onları kendilerine model alırlar (Çakır, 2014, s. 31).

Koro okumada bir metin bütün öğrencilere de verilebilir, öğrencileri gruplara ayırıp farklı gruplara farklı metinler de verilebilir. Koro okuma öğrencilerin oldukça keyif aldığı bir etkinlik olduğu için kelime tanımada sıkıntı çeken öğrenciler bu çalışmayla bu sıkıntıyı rahatça aşmaktadırlar. Koro okumanın yapısına en uygun metinler şiirler ve okuma parçalarıdır (Richek vd., 2002, s.170).

2.6.5. Rehberli Okuma

Rehberli okuma stratejisinde öğrenci metni okurken yetişkin öğrencinin okumasını gözlemler. “Rehberli okumanın amacı, öğrencilerin akıcı okumalarını sağlamak, kelime hazinelerini geliştirmek ve bilgilerini artırmaktır. Bu çalışma öğrencinin okuma seviyesi ile ilgili öğretmene bilgi vermesi bakımından önemlidir. Bu çalışma öğrenci ve ailesi ile evde de rahatlıkla uygulanabilir” (Güneş, 2007, s. 278).

Bu strateji ilkokulda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde neredeyse en çok kullandıkları stratejilerden biridir. Öğretmen öğrencilerinin okuma seviyelerini ve zamanla seviyelerinde meydana gelen gelişmeleri bu şekilde takip eder.

2.6.6. Eşli Okuma

“Eşli okuma, akıcı okuyan bir okuyucu ile daha az akıcı okuyan bir okuyucunun eşleştirildiği bir öğretim yöntemidir”. Eşli okuma öğrencilerin evde aileleriyle birlikte okuma çalışmaları yapmaları için geliştirilmiş bir yöntemdir, ama daha sonra sınıf ortamına da uyarlanmıştır. Eşli okumada ilk yapılması gereken okuma seviyeleri birbirinden farklı okuyucular seçip onları eşleştirmektir. Dikkat edilecek bir diğer husus ise metni okuma seviyesi daha düşük olan öğrenciye göre seçmektir. Okumaya öncelikle akıcı okuyabilen eş ile başlanır, bu sayede akıcı okuyamayan eş akıcı okuyan eşi dinleme ve onu model alma fırsatı bulur. Daha sonra akıcı okuyamayan eş aynı metni okur ve akıcı okuyan eşini model alarak okur. Böylece her iki okuyucu da okuma pratiği yapmış olur. Bu okuma yönteminde eşler 15 ila 30 dakika boyunca metni beraber okurlar, eşlerden birinin hata yapması durumunda diğer eş onun hatasını kendisinin düzeltmesini bekler. Eğer hatasını kendisi düzeltemiyorsa diğer eş hatayı düzeltir ve okumaya devam edilir. Eşli okuma uygulaması bitince öğrenciler metni nasıl okudukları ile ilgili sohbet ederler(Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley ve Sanders, 1994; Akt. Çakır, 2014, s. 32).

Eşli okuma, “okuma becerileri açısından birbirinden farklılık gösteren iki öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni tekrarlı ve dönüşümlü olarak ve birbirlerinin hatalarını düzelterek yaptıkları sesli okuma etkinliğidir” (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). “Okuma hatalarının hemen düzeltilmesi hata oranını zaman içerisinde azaltmakta” (Nelson, Alber ve Gordy, 2004) ve “öğrencinin okuma konusunda özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır” (Heren ve Bickerman, 2005; Akt. Keskin, 2012, s.40) Bu yöntemle öğrenci sesli okuma açısından kendisine örnek olabilecek bir modele sahip olur.

2.6.7. Yankılayıcı Okuma (Eko Okuma)

“Yankılayıcı okuma stratejisinde öğretmen veya akıcı okuyabilen bir öğrenci kelime, tümce ya da paragrafları yüksek sesle okur, öğrenciler ise ardından tekrar ederler”. Yankılayıcı okumada okuma ya bütün öğrencilerle birlikte yapılır ya da öğrenciler gruplara ayrılarak yapılır. Bu yöntem de tıpkı koro okuma gibi öğrencilerin keyif aldığı bir okuma türüdür. Bu stratejiyi öğretmenlerin sınıfta zaman zaman uygulamasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Güneş, 2007, s. 278).

2.7. Okuma Gelişim Aşamaları

Okumanın süreçte nasıl geliştiği ve kazanıldığı üç farklı okuma gelişim modeli ile açıklanmıştır. Bunlar Frith Okuma Gelişim Modeli, Chall Okuma Gelişim Modeli ve Ehri Okuma Gelişim Modelidir.

2.7.1. Frith Okuma Gelişim Modeli

“Frith’e göre dinleme ve konuşma doğal süreçte kazanılır fakat okuma ve yazma öğretim olmadan kazanılamaz. Frith çocuğun okuma gelişimini 3 aşamada incelemiştir” (Baştuğ, 2012, s. 17).

1. Logografik Dönem (Resim-Şekil Aşaması): Çocuk bu dönemde çevresinde gördüğü şekillere, yazılara, resimlere, markalara, grafik ve logolara dikkat eder ve onları anlamaya çalışır. Okuma- yazmaya ilişkin gelişmeler ilk olarak bu dönemde gerçekleşir, ama çocuk ses ya da harf kavramlarının farkında değildir. Bu dönemde kelimeler bütün olarak öğretilir ve öğrenilen kelime sayısı ise oldukça azdır (Baştuğ, 2012, s. 17).

2. Alfabetik Dönem:Bu dönemde çocuk harf ve ses kavramlarının farkına varmıştır. Artık kelimeyi tanımak için resim, logo, marka ya da grafik gibi ipuçlarına gerek kalmamıştır. Çocuk bu dönemde harf ve ses ilişkisini kurarak okumayı gerçekleştirir. “Kelimelerin okunmasında harflerin sırası da önem kazanmaktadır. Çocuk, okul öncesi dönemde edindiği sözlü dil ile okulda öğrendiği yazılı dil arasında bir bağ kurmaktadır” (Baştuğ, 2012, s. 17).

3. Ortografik Dönem: “Bu dönem kelimenin otomatik tanındığı bir dönemdir. Bu dönemde akıcı okuma gelişir ve okunan metinlerden anlam kurulur” (Baştuğ, 2012, s. 17).

2.7.2. Chall Okuma Gelişim Modeli

“Chall, okumanın gelişimi için 6 dönem öngörmekte ve bu dönemleri birbirinden belirli yaş aralıkları ile ayırmaktadır” (Chall, 1983; Chall vd., 1991).

Aşama-0 (Okuma öncesi dönem-6 ay-6 Yaş): “Sesli dil gelişiminin olduğu ve okuryazarlığa geçişin olduğu bir dönemdir”, yani okumaya hazırlık aşamasıdır. Bu dönemdeki çocuklar kendilerine okunan hikayeleri oldukça dikkatli dinlerler. “Hikâye kitaplarının resimlerine bakarak okuyormuş gibi yapar. Bu dönemin sonuna doğru çocuk kendi adını yazabilir, kalem ve kâğıtlarla oynar ve serbest çizimler yapar” (Keskin, 2012, s. 12).

Aşama-1 (Okumaya başlama-6 ve 7 Yaş):Çocuk bu dönemde tek heceli kelimeleri ve çok sık kullanılan basit kelimeleri okuyabilir. Konuşma dilindeki ve yazılı dildeki kelimelerin harf-ses ilişkisini öğrenir. Bu dönemde basit ve sık kullandığımız kelimeleri içeren hikayelerin okunması oldukça etkilidir. “Doğru okuma becerisinin (*decoding*) temeli bu dönemde atılır” (Keskin, 2012, s. 12).

“Öğrencilerin kelimeleri tanınması ve birbirinden ayırt etmesi bu dönemin özelliğidir. Bu dönemde harfler sesleri temsil eder, ses ve konuşma ilişkileri kazanılır, anlama becerileri de iyiden iyiye oluşmaktadır. Anlamlı kelime grupları, tesadüfi kelime gruplarına nazaran daha hızlı okunmaktadır” (Akyol, 2008, s. 45).

Aşama-2 (Pekiştirme ve akıcılık - 7 ve 8 Yaş):Çocuk bu dönemde basit hikaye kitaplarını rahat bir şekilde okuyabilir. Kelimeyi seslendirip anlamlandırabilir. Bu

dönemde okuyabildiği kelime sayısı gittikçe artar, bilmediği kelimelerin anlamını cümleden çıkarabilir. “Bu dönemde çocuğa doğrudan, farklı içeriğe sahip ancak seviyesine uygun, sürekli okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bu çalışmalar bağımsız okuma becerisinin kazanılmasında oldukça önemlidir” (Keskin, 2012, s. 13).

Aşama-3 (Öğrenme için okuma-9 ve 13 yaş): Bu dönemde yeni bilgiler, yeni fikirler ve yeni tecrübeler edinmek için okuma çalışması yapılmaktadır. Bu dönemde en çok kullanılan araçlar ders kitapları, gazete ve dergilerdir. “Bu dönemin başında dinlenenin anlama, okunanı anlamaya göre daha etkindir. Ancak, dönemin sonuna doğru dinlenenin ve okunanı anlamadaki etkililik düzeyi eşitlenir” (Keskin, 2012, s. 13).

Bu dönemde artık öğrenci kendisi bireysel olarak okumaya ve anlamaya yönelmektedir, öğretmenin rehberlik yapmasına çok fazla gerek kalmaz. Bu dönemde öğrenciler önceki gibi basit metinler yerine daha bilgi verici ve daha doyurucu metinleri okurlar. Bu dönemde öğrenciler okuma yaparken akıcı okuma yapmaları beklenmektedir. Artık öğrencide kelime tanıma otomatikleşmelidir ve okuduğunu anlamlandırmalıdır (Baştuğ, 2012, s. 19).

Aşama-4 (Farklı bakış açısı- 15 ve 17 yaş): “Bu dönemde okumada kullanılan materyalin çeşitliliği artmıştır. Metinleri değişik açılardan yorumlayabilmektedirler. Ayrıca, okunanı anlama, dinlenenin anlamaya göre daha gelişmiştir” (Keskin, 2012, s. 13).

Aşama-5 (Yapılandırma ve yeniden yapılandırma – 18 yaş ve üzeri): “Okuma artık bireyin ihtiyacı ve amacı için kullanılmaktadır. Okuma, bilgileri sentezlemeye ve yeni fikirler üretmeye odaklıdır. Yeni fikirlerin üretilmesi oldukça hızlı ve etkin bir şekilde işlemektedir. Bu dönemde okuma, dinlemeden çok daha fazla etkindir” (Keskin, 2012, s. 13).

2.7.3. Ehri Okuma Gelişim Modeli

Ehri, okumanın gelişimini 4 aşamada açıklamıştır:

1. Alfabe öncesi dönem: Çocuklar bu dönemde alfabeye ilgili pek bir bilgiye sahip değildirler. Harfler ile konuşma dilinde çıkardıkları sesler arasında herhangi bir bağ kuramazlar. Bu dönemde çocuklar en sevdiği ürünü renk ve şekil açısından tanıırken en

sevdiği çizgi filmi de o kanalın logosundan ve renklerinden tanırlar ve bunu da sözel olarak ifade edebilirler. “Logo veya şekil, karakterin ya da filmin adını ifade etmesine rağmen çocuklar bunu sadece seslendirebilirler ve bu okuma değildir” (Ehri ve McCormick, 1998; Akt., Keskin, 2012, s. 9).

2. Kısmi alfabetik aşama:“Öğrenciler bu aşamada kısmen harflerdeki ipuçlarını kullanarak kelimenin nasıl okunduğunu hatırlamaya çalışırlar. Onlar bu dönemde tahminlerini kullanarak okumaya çalışırlar çünkü kelimeyi seslendirme yetersizdir. Bu dönemde kelimeleri geriye doğru okuma sıkça görülür. Ayrıca, harf hatasından kaynaklanan yanlış okuma oldukça fazladır” (Ehri ve McCormick, 1998; Akt., Keskin, 2012, s. 10). Çocukların bu dönemdeki harf bilgisi oldukça yetersizdir, çok iyi bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında o kelimeyi okuyamazlar, kısacası kelime tanıma tam olarak gelişmemiştir.

Ayrıca bu dönemde Baştuğ (2012)’a göre “okuyucu ilk ve son harfi okuyarak kelimenin ne olduğu ile ilgili çıkarımda bulunur, bu da okumada hatalara neden olmaktadır, çünkü okuyucu sadece baştaki ve en sondaki harfe odaklanmıştır ve ortadaki seslerin değiştiğini fark edememektedir”.

3. Tam alfabe dönemi: Bu aşamada nitelikli okuma becerisinin temelleri atılmaktadır. Bu dönemde harf ve ses arasındaki ilişki güçlenir ve kelime tanıma yavaş yavaş başlar. Bu dönemde akıcı okumadan henüz bahsedilemez. Yazıya bağımlı olarak okurlar. Okuma çalışmasının sıklıkla yapılması kelimeleri tanıma sürecini hızlandırmaktadır. Artık bu dönemde birbirine çok benzeyen kelimeler dahi birbirine karıştırılmaz. “Öğretim amaçlı metinlerle yapılan okuma çalışmalarında doğru okuma yüzdeleri %95 civarındadır. Bu dönemde okuma alıştırmaları yapmak için en uygun okuma materyalleri ise hikâye kitaplarıdır. Bundan sonraki iki aşamaya problemsiz ulaşabilmek için bu dönemde okuma alıştırmalarına fazlaca yer verilmesi uygun görülmektedir” (Ehri ve McCormick, 1998; Akt., Keskin, 2012, s. 10).

4. Pekiştirilmiş alfabetik dönem: Bu dönemde çocuklar kelime tanımaya ve kelime hazinelerini zenginleştirmeye başlarlar. Kelime tanıma bu dönemde ivme kazanır. Öğrencilerle sıklıkla okuma yapılması ve farklı alanlardaki metinlerin seçilmesi bu dönemin sonunda öğrencinin otomatiklik ve akıcılık kazanmasını sağlar (Ehri ve

McCormick, 1998; Akt., Keskin, 2012, s. 11). Bu dönemde kazanılan akıcılık ve hız bundan sonraki dönemin odağı olan otomatikleşme becerisi için oldukça önemlidir.

5. Otomatik aşama: Bu aşama kelime okuma becerisinin en üst düzeyde kazanıldığı dönemdir. Artık öğrenci hem bildiği kelimeleri hem de bilmediği kelimeleri hızlı bir şekilde okuyabilmektedir, kısaca otomatikliğin kazanıldığı dönemdir. Bu yüzden de bu döneme otomatik aşama denilmektedir. Okuyucu bu dönemde artık kelime tanımaya çaba sarf etmediği için metindeki anlama yönelmiştir. Bu dönemdecümle içeriği, heceleme ve benzeşim gibi yöntemler kullanılmaktadır. Her bir aşama tıpkı merdivenin bir basamağı gibidir. Alt basamağı sıkıntısız geçen okuyucu bir üst basamakta da sıkıntı çekmez (Ehri ve McCormick, 1998; Akt., Keskin, 2012, s. 11).

2.8. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Mostow ve Duong (2009)'a göre akıcı okumanın değerlendirilmesini gerektiren sebepler şunlardır:

1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sahip olması gereken sesli okuma düzeylerini karşılaştırmak, öğrencinin akıcı okuma düzeylerini kontrol etmek.
2. Öğrenciyi tekrarlı ve sürekli okumaya güdülemek, öğrencinin akıcı okuma becerisini arttırmak için öğrenciyi motive etmek.
3. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin bileşenleri açısından zaman içindeki gelişimini incelemek.
4. Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla uygulanan yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmak.
5. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla olan ilişkisini araştırmak için öğrencilerin sesli okumalarını değerlendirmek.
6. Akıcı okuma becerilerini değerlendirerek öğrencinin bir metni anlaması hakkında tahminde bulunmak(s. 1).

Akyol (2010)'a göre değerlendirme süreci okuyucunun; konu ile ilgili ön bilgilerini, metinden anlam kurma becerisini ve okuma stratejilerini ne kadar kullandığını belirlemeye yönelik olmalıdır. Genellikle bu değerlendirmelerde şu yöntem ve teknikler kullanılır:

- Sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirme,
- Dosya düzeni ile değerlendirme,
- Sınavlar yoluyla değerlendirme,
- Yanlış analizleri,
- Boşluk doldurma ve öğretmen görüşlerinden yararlanmadır (s. 228-229).

“Okumanın değerlendirilmesinde dört temel amaçtan söz edilebilir. Bunlar; iyi okuyucu davranışlarını, okumada zayıf ya da geri kalmış alanları ve öğrencinin okuma düzeyini tespit etme olarak sıralanabilir” (Caldwell, 2008). “Sınıf ortamında öğretmenler daha çok öğrencinin okuma düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirme yapmaktadır. Bunlardan en çok kullanılan değerlendirme yaklaşımları ‘İnformel Okuma Envanteri’ ve ‘Program Tabanlı Ölçme’ dir” (National Reading Panel, 2000; Provost, Lambert ve Babkie, 2010, s. 211). Her iki değerlendirme aracıda öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilir niteliktedir.

Akıcı okumanın değerlendirilmesinde öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi temel alınır. Öncelikle öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı tespit edilir. Doğru okunan kelime sayısını bulabilmek için öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısından yanlış okuduğu kelime sayısını çıkarırız. Bu sayede öğrencinin 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısını buluruz. Daha sonra ise doğru okuma yüzdesini buluruz. Bunun için de doğru okunan kelime sayısını toplam kelime sayısına bölüp çıkan sonucu 100 ile çarpırız (Shanahan, 2006, s. 34).

“Bu aşamaya kadar yapılan ölçme işlemi ‘Program Tabanlı Ölçme’ olarak adlandırılmaktadır” (Deno, 1985). “Program tabanlı ölçme geçmişten günümüze kadar etkin bir ölçme anlayışı olarak kabul görmektedir. Ancak Program Tabanlı Ölçme ile okumanın prozodisi ölçülememekte sadece okuma hızı ve doğru okuma becerisi ölçülebilmektedir” (Samuels, 2006b, s. 18).

Brassell ve Rasinski (2008)’ye göre %99-%100’lük bir oranda kelime tanıma olağanüstü başarı düzeyindeki, %92-%98 oranında kelime tanıma yeterli düzeydeki, %91 ve altındaki bir başarı ise zayıf düzeydeki okuyucuları temsil etmektedir. Bu oranın hesaplanması için öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun metinler okutulur ve dakikada okunan doğru kelimeler hesaplanır. Rasinski (2004)’ye göre “hedeflenen

oranın yüzde 20 veya 30 altında bulunan okuyucular için ek öğretime gereksinim vardır” (Akt.,Gürbüz, 2015, s. 54).

Vacca vd. (2006) Akıcı okumayı değerlendirmek için dört düzey olduğunu söylemiştir. Bunlar:

Düzyey 1: Öğrenci kelime kelime okur. Parçanın anlamını etkiler.

Düzyey 2: Öğrenci 3 veya 4 kelimeyle bir iki cümle okur. Bazılarını kelime kelime okur bu da parçanın anlamını etkiler.

Düzyey 3: Öğrenci 3 veya 4 kelimedenden oluşan kelime gruplarını okur. Okumada çok az anlama vardır.

Düzyey 4: Öğrenci geniş ve anlamlı cümle gruplarını okur. Bu düzeyde anlama tam anlamıyla gerçekleşmiştir (Akt; Gürbüz, 2015, s. 54).

2.9. Okuma Alışkanlığı

Türkçe dersinde verilmesi gereken öncelikli kazanımlardan biri de okuma alışkanlığıdır. Kişinin okumadan rahat edememesi ve kendini okumaya muhtaç hissetmesi durumuna kitap okuma alışkanlığı denir. Bireyin okuma alışkanlığına sahip olduğunu söyleyebilmesi için bunun bir ihtiyaç olduğunun farkında olması, kitap okurken belli bir amacının olması ve bu davranışı bütün ömrü boyunca devam ettirmesi gerekmektedir.

“Okuma alışkanlığının çocuk için yararları aşağıda sıralanmıştır:

- Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar.
- Kelime hazinesini arttırır.
- Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkı sağlar.
- İletişim becerisini güçlendirir.
- Eğitim ve öğretim başarısını arttırır” (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s. 6).

Okumanın alışkanlık hâline gelebilmesi öncelikle bireyin farkında oluşuyla ilgilidir. Bu durum bireyin tüm yönlerden gelişimiyle alakalıdır. Ardından birey okumaya ilgi duymalıdır. Bunu okumaya yönelme, okumayı deneme ve okumayı benimseme takip

eder. Benimseme, okuma alışkanlığı kazanmanın ilk aşamasıdır. Okumanın alışkanlık olarak değerlendirilebilmesi için ne kadar kitabın ne sıklıkla okunduğu, nelerin okunduğu gibi farklı ölçütler geliştirilebilir. Ancak dünyadaki en yaygın görüşe göre okuma alışkanlığı ile ilgili ölçüt şu şekildedir:

- Yılda 21'den fazla okuyan: Çok okuyan kişi
- Yılda 6-20 arası okuyan: Orta düzeyde okuyan kişi.
- Yılda 1-5 arası okuyan: Az okuyan kişi.
- Hiç okumayan: Okuyucu olmayan kişi (Şirin ve Soylu, 2003,s. 15).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Şahin (2005), okuma ve yazmayı bireşim ve çözümlene yöntemlerine göre öğrenen öğrencilerin; bu beceriyi öğrenirken geçirdikleri öğrenme süreleri, sesli okuma hızları ve okuduklarını anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Çalışma iki birinci sınıf ile yapılmış; bireşim yöntemi uygulanan sınıf deney grubunu, çözümlene yöntemini kullanan sınıf ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda bireşim yöntemiyle okuma- yazma öğrenen öğrencilerin çözümlene yöntemiyle öğrenenlere göre daha kısa sürede okuma ve yazma becerisi edindiği, sesli okumada daha hızlı olduğu ve yazılarında daha az yazım yanlışının olduğu ortaya çıkmıştır.

Akyol ve Temur (2006) yaptıkları araştırmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Çalışmada otuz öğrenciye almış ve iki farklı metin türü kullanılmıştır; bunlardan ilki hikâye edici metinler, ikincisi ise bilgilendirici metinlerdir. Araştırmada üç ölçek kullanılmıştır ki bunlar ortam, grafik ve sesli okuma ölçekleridir. Hikâye edici metinlerin okuma hızları bilgilendirici metinlere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okuma esnasında cümle içindeki hataların en çok ortada ve sonda yer aldığı görülmektedir.

Yılmaz (2008) yaptığı bir araştırmada kelime tekrar tekniğinin okumanın akıcılığın etkisini incelemiştir. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıftan bir öğrenci amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Uygulama öncesinde bir değerlendirme yapılmış ve öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf endişe düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Bu öğrenciye kelime tekrar tekniği ile 2,5 aylık bir öğretim sunulmuş ve ardından yine bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmenin sonucunda aynı öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı görülmekle beraber okuma hatalarının azaldığı ve okumada akıcılığa yaklaşıldığı görülmektedir.

Şahin (2009) araştırmasını ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya 623'ü kız ve 700'ü erkek olmak üzere toplam 1323 öğrenci katılmıştır. Çalışma öğrencilere anket formu doldurtmak suretiyle yapılmıştır. Çalışmanın sonunda ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliği olarak kitap okumayı tercih ettiği, çoğunun kendisine ait bir kitaplığının olduğu, roman okumaktan büyük keyif aldıkları, bir çoğunun evlerinde kendilerine ait kitaplıklarının olduğu; en çok roman türü kitapları okumaktan hoşlandıkları ve harçlıklarıyla en çok kitap satın aldıkları ortaya konulmuştur. Dersleri ve sınavları yüzünden fazla kitap okuyamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile sosyoekonomik düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe okur-yazar olma oranlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Sidekli (2010) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme adlı çalışmasında fiziksel ve zihinsel problemi olmayan, ama sesli okumakta ve anlamakta güçlük yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlam becerilerini yapılandırıcı yaklaşımlekinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Çalışma Ankara'nın Sincan ilçesinde okuyan sekiz 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin %89'un altında, okuduğunu anlama düzeylerinin ise %70'in altında olduğu saptanmış, kısacası öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamayönüyle "yetersiz (endişe) düzeyde" oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için onlara çeşitli düzeylerde yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri uygulamıştır. Uygulama

sonucunda öğrencilerin sesli okuma, temel okuma, akıcı okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumlarında gelişme olduğu saptanmıştır.

Ateş ve Yıldız (2011) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını farklı okuma yöntemlerine göre karşılaştırmıştır. Öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları, akıcı okumanın bileşenleri yani doğru okuma, okuma hızı ve prozodi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklı yöntemlerle okuma-yazmayı öğrenen üçüncü sınıf öğrencileri arasında sesli okumanın akıcılığı bağlamında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Baştuğ (2012) ilköğretim birinci kademedeki 72 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. 2. sınıftan 18 öğrenci, 3. sınıftan 18 öğrenci, 4. sınıftan 18 öğrenci ve 5. sınıfta 18 öğrenci çalışmaya amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Öğrenciler akıcı okuma becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve metin türü değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaları arasında cinsiyete bağlı farklılık gözlenmemiştir. Diğer taraftan sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaları arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma hariç) ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ise ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar birbirine yakın değerler çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin anlama ve yazma becerileri ile önemli ölçüde birbirini etkilediği ortaya çıkmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır. Okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasında en yüksek ilişkiyi gösteren akıcı okuma becerisinin de prozodi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2012) eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada yarı deneysel model kullanılmış olup araştırma 39 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin bir dakikada

okudukları doğru kelime sayısı ile okunandoğru kelime sayısının yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda eşli okuma yöntemi uygulanan gruptaki öğrencilerin okuma hızlarında önemli artışlar meydana geldiği, koro okuma uygulaması sonunda grupta bulunan tüm öğrencilerin okuma hızı puanlarının arttığı, yapılandırılmış okuma yönteminin uygulanması sonucu öğrencilerin okuma hızı puanlarında, doğru okuma yüzdelerinde ve prozodi puanlarında önemli artışlar gözlemlendiği, cinsiyetin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, okuma hızı becerisini geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğu, yapılandırılmış okuma yönteminden sonra en etkili yöntemin ise koro okuma yöntemi olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Kaman (2012) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin okuma becerisini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney grubuna tekrarlı okuma stratejisi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerinde pozitif yönde bir ilerleme sağladığı görülürken kontrol grubunda ise öğrencilerin okuma becerilerinde tam aksine düşüş görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Deney grubunda tekrarlı okuma stratejisinin kız öğrencileri üzerinde erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaiseokumadüzeyi, anlamadüzeyiveokumahatası değişkenlerine göre cinsiyetin herhangi bir etkisinin ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Akyol ve Baştuğ (2012)'da yaptıkları bir çalışmada akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi üzerinde inceleme yapmışlardır. Bu çalışmada ilköğretim 2,3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle önemli derecede ilişkili olduğu, prozodi becerisi ile okuma hızının yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Okuduğunu anlama becerisini en çok etkileyen akıcı okuma bileşeninin ise prozodi olduğu dikkati çekmektedir.

Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada araştırmaya beşinci sınıflarda öğrenim gören farklı

cinsiyet, sosyoekonomik ve başarı düzeylerinden 39 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, amasosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Başaran (2013) çalışmasında okumanın akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmaya AnkarailiEtimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunda eğitim öğretimine devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Yapılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlamak için akıcı okumanın gerekliliği ortaya konulmuştur. Ayrıca prozodi ögesinin okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Doğru okuma becerisinin yüzeysel olarak anlama yardımcı olduğu ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız (2013)'in çalışmasının amacı; okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı nasıl ve ne derece etkilediğini belirlemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma beşinci sınıfta öğrenimlerine devam eden 135 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama akademik başarılardaki değişimin %61'ini açıklamaktadır.

Akyol (2014) üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin etkisi incelemiştir. Bu çalışma yarı deneysel bir çalışma olmakla birlikte ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yapılandırılmış okuma çalışmaları sürecinde deney grubunun doğru okuma puanlarının ortalaması artış gösterirken, kontrol grubunun bu becerisinde herhangi bir değişiklik olmadığı ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar oluştuğu görülmüştür. Okuma hızına bakıldığında ise kontrol grubunun %42,300'lük bir artış gösterdiği, deney grubunun ise %61,38'lik bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu duruma göre akıcı okuma becerisi ile anlama becerisi arasında olumlu yönde ve anlamlı derecede bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

İlhan (2014) SQ3R (Survey-İncele, Question-Sorgula, Read-Oku, Recite-Özümse, Review-Gözden Geçir) akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Kırşehir ilinde gerçekleşmiş olup 2 tane 4. sınıf şubesinden oluşmaktadır. Bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan çalışma 10 hafta sürmüştür. SQ3R tekniğinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları üzerinde pozitif yönde etkili olduğu saptanmıştır.

Çakır (2014) çalışmasında ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerine akıcılığı geliştirme programının etkisini incelemiştir. Çalışma Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmasında toplam 4 test uygulanmıştır. Araştırmacı akıcılığı geliştirme programının uygulandığı öğrencilerin sesli okumalarında azalmalar olduğunu, okumalarında ise artış olduğunu ve ayrıca prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğunu saptamıştır.

Bilge (2015) yaptığı çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akıcı okuma becerilerini toplam okunan kelime sayısına, okuma hızına ve doğru okuma yüzdesine göre incelemiştir. Buna göre araştırmacı 6. sınıfta olmasına karşın okuma ve yazma bilmeyen öğrenci ile karşılaşmıştır. Okunan toplam kelime sayılarına ait ortalamalar 5. sınıflar için 101,8; 6. sınıflar için 117,3; 7. sınıflar için 123,6 ve 8. sınıflar için 114,3 olarak tespit edilmiştir. Yaşa göre okunan toplam kelime sayısında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencileri toplam kelime sayısına bakıldığında 6. sınıfların gerisinde yer almıştır. Karnedeki Türkçe dersi notunun artması ile okunan toplam kelime sayısının da arttığı gözlemlenmiştir. Babanın okuryazar olmasının okunan toplam kelime sayısına bakıldığında anlamlı farklılığı açtığı belirlenmiştir. Anne okuryazarlık durumu okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı bir fark oluşturmuştur. Anne okuryazar olanlar anne okuma-yazma bilmeyenlerden anlamlı ölçüde fazla okumuşlardır. Gelir düzeyinin okunan toplam kelime sayısını etkilemediği görülmüştür. Okumayı sevdiği için okuyanların diğerlerine göre okuduğu toplam kelime sayısı oldukça yüksektir. Okuma hızlarına bakıldığında 5. ve 6. sınıfların seviyelerine uygun hızda okurken 7. ve 8. sınıfların seviyelerinin altında okuduğu dikkati çekmiştir. 5. sınıflar genel olarak endişe düzeyinde, 6. sınıflar eğitimsel düzeyde, 7. sınıflar endişe düzeyinde, 8. sınıflar ise

eğitimsel düzeyde çıkmıştır. Ortalaması en yüksek olan grubun 8. sınıflar olması dikkat çekicidir, çünkü 8. sınıflar okuma hızında 3. sıradadır ama doğru okuma yüzdesinde 1. sıraya yükselmişlerdir.

Gürbüz (2015) yaptığı çalışmada altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisini incelemiştir. Bu çalışma Konya'da öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden altı kişiyle yapılmıştır. Bu öğrenciler fiziksel ve zihinsel anlamda sorunu olmayan ama sesli okuma noktasında zorluk yaşayan öğrencilerden seçilmiştir. Bu öğrencilere günde 2 saat, haftada ise 6 saat olmak üzere toplam 72 saat bu yöntem uygulanmıştır. Öğretim 3 ay sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okumalarında önemli oranda azalma olduğu tüm öğrencilerin ilerlemelerini kaydedtikleri belirlenmiştir. Akıcı okumada öğrencilerin yüksek oranda endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği hattabazılarının sesli okumada düzeyine oldukça yaklaştığı tespit edilmiştir. Araştırmacı Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin sesli okumalarında sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dowhower (1987) okuma gelişiminin geçiş evresinde olan 2.sınıf öğrencileri üzerinde tekrarlı okumanın etkisinin incelemiştir. Dowhower, hız, doğruluk, anlama ve prozodi ölçeklerinin üzerinde bu stratejilerin etkinliğini ölçmüştür. Bu amaçla akıcılığı geliştirmede tekrarlı okuma ve dinlerken okuma işlemlerine bakmayı seçmiştir. Ek olarak bir dizi metinle birlikte, hem çalışılmış hem de çalışılmamış metinler üzerinde bu ölçümleri incelemiştir. Dowhower'ın ilk amacı sözel üretimleri; akıcı, sürekli ve usta hale gelinceye kadar, anlamlı metinleri öğrencilere tekrar tekrar okutmaktır. Sonuç olarak öğrencilerin okuma hızı ve hatasız okumada, her iki stratejide de önemli oranda gelişim kaydettikleri, iki stratejinin etkisinin ise hemen hemen aynı olduğu gözlemlenmiştir.

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) çalışmalarında akıcılığı geliştirme derslerinde benzer bir yöntem kullanmışlardır. Fakat normalde sınıf seviyelerinde kullanılan hikâyeler yerine, 50 ile 150 kelime arasında değişen metinler kullanmışlardır. Öğretmenler metinleri sesli olarak okumuşlardaha sonra öğretmenler ve öğrenciler

metinleri koro halinde birlikte okumuşlar ve öğrenciler eşleri ile okuma alıştırmaları yapmışlardır. Öğretmenler, metinler kısa olduğu için dersin bütün kısımlarını günlük 15 dakikalık periyotlar ile bitirebilmişlerdir. Çalışmaya atfedilebilecek tek kazanım okuma hızıdır. Bu öğrenciler geleneksel okuryazarlık aktiviteleri yapan öğrenciler ile kıyaslanmıştır. Resmi olmayan bir okuma envanteri ile ölçüldüğünde deney grubu ve bütün okuma düzeyindeki kontrol grubu arasındaki farklar istatistiksel olarak önemli çıkmamıştır.

Morra ve Tracey (2006) çalışmalarında 3. sınıf düzeyinde tek bir konu üzerinde çoklu akıcı okuma uygulamalarının etkinliğini araştırmışlardır. Koro okuma, eko okuma, tekrarlı okuma, sesli kitap modeli ve öğretmen modelini içeren akıcı okuma uygulamaları, 8 haftalık bir süreç boyunca uygulanmıştır. Sonuçlar tek bir akıcı okuma stratejisinden ziyade çoklu okuma stratejilerinin kullanılmasının sesli okumadaki gelişimle olumlu olarak bağdaştırıldığını göstermiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada akıcı okuma becerileri çeşitli değişkenler açısından okul türlerine göre değerlendirildiği kısacası varolandurumlararasındaki ilişkilerveyordamagücüaraştırıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir” (Fraenkelveler açısından okul türlerine göre Wallen, 2009; Karasar, 2005). “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumuvarolduğu gibibetimlemeyiamaçlayanaraştırmayaklaşımlarıdır. Araştırmayakonusu her ne ise olay, kişi, nesne, vb. olduğugibi tanımlanmaya çalışılır. Burada esas olan mevcutta olanı değiştirmeden olduğu gibi yansıtmaktır”(Karasar,2005,s. 77). Araştırmada farklı okul türlerinden (özel, devlet)seçilen öğrencilerin sesli okumalarını içeren video kayıtları hem izlenerek hem de dinlenerek, ses kayıtları ise dinlenerekakıcı okuma becerileri gözlemlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan 3’ü özel okul ve 3’ü de devlet okulu olmak üzere toplam 6 okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yoluyla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan 24’er kişi seçilmiş olup araştırma toplam 72 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna okuma yazmayı henüz öğrenmekte oldukları için birinci sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. Çalışma grubuna seçilecek öğrencilerin farklı cinsiyet, farklı sosyoekonomik durum, anne-babalarının farklı eğitim

durumunda olması ve öğrencilerin Türkçe dersinden farklı başarı düzeylerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri öğretmenlerinin görüşleri alınarak ve e- okul Türkçe ders notlarına bakılarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı ve kolayda (uygun) örnekleme yöntemi benimsenmiştir. “Amaçlı örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amaçına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanaktanır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 89).

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Araştırmada İncelenen Değişkenleri

	Değişkenler	N	%
Okul türü	Devlet	36	50
	Özel	36	50
Sınıf düzeyi	2. Sınıf	24	33,3
	3. Sınıf	24	33,3
	4. Sınıf	24	33,3
Cinsiyet	Erkek	37	51,3
	Kız	35	48,6
Sosyoekonomik Düzey (SED)	Düşük	9	12,5
	Orta	35	48,6
	Yüksek	28	38,8
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	12	16,6
	Lise	16	22,2
	Lisans ve üstü	44	61,1
Baba eğitim durumu	Ortaokul ve altı	10	13,8
	Lise	12	16,6
	Lisans ve üstü	50	69,4
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	38	52,7
	Çalışmıyor	34	47,3

Tablo 2’ye baktığımızda 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinden 72 öğrencinin bu çalışmaya katıldığı, her sınıf düzeyinde 24 öğrencinin bulunduğu, farklı cinsiyetlerde öğrencilerin seçildiği, seçilen öğrencilerin Türkçe ders başarılarının birbirinden farklı olduğu, anne

ve babalarının sosyoekonomik durumlarının (SED) birbirinden farklı seçildiği, yine anne ve babalarının farklı öğrenimlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

	2. sınıf	3. Sınıf	4. sınıf	Toplam
	Seçilen	Seçilen	Seçilen	Seçilen
Cinsiyet	Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci
	sayısı	sayısı	sayısı	sayısı
Kız	9	15	11	35
Erkek	15	9	13	37
Toplam	24	24	24	72

Tablo 3 incelendiğinde her sınıf düzeyinde 24 olmak üzere toplam 72 öğrenci ile bu çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Okul türü		Cinsiyet	
		Kız	Erkek
Özel okul	N	17	19
	%	47,2	52,8
Devlet okulu	N	18	18
	%	50,0	50,0

Tablo 4 incelendiğinde özel okul öğrencilerinin 17 (%47,2)'sinin kız 19 (%52,8)'unun erkek, devlet okulu öğrencilerinin 18 (%50)'inin kız 18 (%50)'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre dağılımı

Okul türü		Ailenin sosyoekonomik düzeyi		
		Düşük	Orta	Yüksek
Özel okul	N	0	16	20
	%	0,0	44,4	55,6
Devlet okulu	N	9	19	8
	%	25,0	52,8	22,2

Tablo 5 incelendiğinde özel okul öğrencilerinin 16 (%44,4)'sının ailesinin orta sosyoekonomik düzeyde 20 (55,6)'sinin yüksek sosyoekonomik düzeyde olduğu, devlet okulu öğrencilerinin 9 (%25)'unun düşük sosyoekonomik düzeyde 19 (%52,8)'unun orta sosyoekonomik düzeyde 8 (%22,2)'inin yüksek sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımı

Okul türü	Anne eğitim düzeyi			
		Ortaokul ve altı	Lise	Lisans ve üstü
Özel okul	N	0	10	26
	%	0,0	27,8	72,2
Devlet okulu	N	12	6	18
	%	33,3	16,7	50,0

Tablo 6 incelendiğinde özel okul öğrencilerinin 10 (%27,8)'unun anne eğitim düzeyinin lise 26 (%72,2)'sinin lisans ve üstü olduğu, devlet okulu öğrencilerinin 12 (%33,3)'sinin anne eğitim düzeyinin ortaokul ve altı 6 (%16,7)'sının lise 18 (%50)'inin lisans ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımı

Okul türü	Baba eğitim düzeyi			
		Ortaokul ve altı	Lise	Lisans ve üstü
Özel okul	N	0	4	32
	%	0,0	11,1	88,9
Devlet okulu	N	10	8	18
	%	27,8	22,2	50,0

Tablo 7 incelendiğinde özel okul öğrencilerinin 4 (%11,1)'ünün baba eğitim düzeyinin lise 32 (%88,9)'sinin lisans ve üstü olduğu, devlet okulu öğrencilerinin 10 (%27,8)'unun baba eğitim düzeyinin ortaokul ve altı 8 (%22,2)'inin lise, 18 (%50)'inin lisans ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne çalışma durumuna göre dağılımı

Okul türü	Anne çalışma durumu		
		Çalışmıyor	Çalışıyor
Özel okul	N	11	25
	%	30,6	69,4
Devlet okulu	N	27	9
	%	75,0	25,0

Tablo 8 incelendiğinde özel okul öğrencilerinin 11 (%30,6)'inin annesi çalışmıyorken 25 (%69,4)'inin annesi çalışmaktadır. Devlet okulu öğrencilerinde ise 27 (%75,0)'sinin annesi çalışmıyorken 9 (%25,0)'unun annesi çalışmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında Öğrenci Tanıma Formu ve Talim Terbiye Kurulu'na onaylanmış Türkçe Ders kitaplarındaki okuma metinlerinden her sınıf düzeyine göre seçilmiş bir metin kullanılmıştır. Öğrenci Tanıma Formu'nda öğrencinin adı- soyadı, cinsiyeti, okulunun adı, sınıfı, geçmiş dönem Türkçe dersi karne notu, anne ve babanın eğitim düzeyleri, anne ve babanın mesleği ve ailenin aylık ortalama geliri soruları yer almaktadır. Bu sorular seçilen öğrencilere form şeklinde dağıtılmış ve öğrencilerden bu formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencinin cevaplayamadığı sorular e- okuldan yararlanılarak cevaplanmıştır. Araştırmada kullanılan "Öğrenci Tanıma Formu" ekler kısmında gösterilmiştir.

2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini (doğru okuma, okuma hızı) belirlemek için yapılan bu çalışmada öğrencilere daha önce karşılaşmadıkları ve kendi sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarından bir metin seçilmiş ve bu metin sesli olarak 1 dakika okutulmuş ve okumaları video kamera kaydı ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama her bir öğrenciye tek tek yapılmıştır. Bu metinler ekler bölümünde sunulmuştur.

“Doğru okuma; öğrencilerin ‘1 dakikada doğru okuduğu kelimelerin yüzdesi’; okuma hızı öğrencilerin ‘1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı’ formülleri (Caldwell, 2008; Rasinski, 2010) dikkate alınarak ölçülmüştür”. Buna göre her bir öğrenciye sınıf düzeyine göre seçilmiş metin verilmiş ve 1 dakika tamamlanmaya kadar okuması

istenmiştir. Bu esnada öğrenci video kaydı/ ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuduğu kelime sayısı hesaplanmış ardından öğrencinin okuduğu yanlış kelime sayısı bulunmuş, toplam okunan kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısının çıkarılması ile de her bir öğrencinin 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı bulunmuştur. Bulunan bu sonuç 100 ile çarpılıp öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısına bölünmüştür. Böylece bir öğrencinin 1 dakikada okuduğu doğru okuma yüzdesi bulunmuştur.

“Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarını hesaplamak için tabanlı değerlendirilmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır:”

Doğru Okuma (Accuracy) = $\frac{\text{Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı} \times 100}{\text{Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı}}$

Okuma Hızı (Rate) = “Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı” (Deno, 1985; Caldwell, 2008; Yeo, 2008; Rasinski, 2004; Akt. Baştuğ, 2012, s. 98-99).

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 23.00 programı kullanılarak yapılmıştır. Alt problemlere göre veriler şu şekilde analiz edilmiştir:

Akıcı okuma becerisinin okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Anne ve babanın eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okul türlerinin, cinsiyetin, sosyoekonomik düzeyin, anne- babanın eğitim durumunun ve annenin çalışma durumunun akıcı okuma becerilerini etkilemesi açısından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo9. Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	X	Ss.	t	P
Toplam okunan kelime sayısı	Özel okul	36	71,75	20,928	-1,817	,07
	Devlet okulu	36	81,89	26,139		
Doğru okunan kelime sayısı	Özel okul	36	66,42	20,825	-1,819	,07
	Devlet okulu	36	76,72	26,861		
Doğru okuma yüzdesi	Özel okul	36	91,990	6,7090	-,451	,65
	Devlet okulu	36	92,716	6,9385		

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinde gruplar arasında okul türü açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla

bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss.	t	p
Toplam okunan kelime sayısı	Kız	35	78,60	24,394	-,608	,54
	Erkek	37	75,14	23,947		
Doğru okunan kelime sayısı	Kız	35	73,14	24,763	-,529	,59
	Erkek	37	70,08	24,339		
Doğru okuma yüzdesi	Kız	35	92,287	6,8863	-,080	,93
	Erkek	37	92,416	6,7848		

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinde gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerininanne çalışma durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerininanne çalışma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Anne çalışma durumu	N	X	Ss.	t	p
Toplam okunan kelime sayısı	Çalışıyor	34	79,00	19,655	-,725	-,47
	Çalışmıyor	38	74,87	27,528		
Doğru okunan kelime sayısı	Çalışıyor	34	74,50	19,078	-,983	,32
	Çalışmıyor	38	68,95	28,370		
Doğru okuma yüzdesi	Çalışıyor	34	94,294	5,4072	-2,411*	,01
	Çalışmıyor	38	90,617	7,4659		

Doğru okuma yüzdesine bakıldığında annesi çalışmayan öğrencilerin ortalamasının 90,62, annesi çalışan öğrencilerin ortalamasının ise 94,29 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,411$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 12’de öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmasına ilişkin H testi sonuçları

Boyutlar	Sosyoekonomik düzey	N	Sıra ortalaması	X ²	p
Toplam okunan kelime sayısı	Düşük	9	42,39	2,170	,33
	Orta	35	32,91		
	Yüksek	28	39,09		
Doğru okunan kelime sayısı	Düşük	9	40,00	2,130	,34
	Orta	35	32,80		
	Yüksek	28	40,00		
Doğru okuma yüzdesi	Düşük	9	29,44	4,247	,12
	Orta	35	33,37		
	Yüksek	28	42,68		

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerinin sosyoekonomik düzeye göre toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo 13'te öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin H testi sonuçları

Boyutlar	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	X ²	p
Toplam okunan kelime sayısı	Düşük	12	34,00	1,646	,43
	Orta	16	31,63		
	Yüksek	44	38,95		
Doğru okunan kelime sayısı	Düşük	12	32,50	1,959	,37
	Orta	16	31,94		
	Yüksek	44	39,25		
Doğru okuma yüzdesi	Düşük	12	30,42	2,541	,28
	Orta	16	32,56		
	Yüksek	44	39,59		

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo 14'te öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin H testi sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi		Sıra ortalaması	X ²	p
	Düşük	Orta			
Toplam okunan kelime sayısı	Düşük	10	35,50	,072	,96
	Orta	12	35,50		
	Yüksek	50	36,94		
Doğru okunan kelime sayısı	Düşük	10	32,25	,566	,75
	Orta	12	35,58		
	Yüksek	50	37,57		
Doğru okuma yüzdesi	Düşük	10	29,80	1,626	,44
	Orta	12	34,00		
	Yüksek	50	38,44		

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri çeşitli değişkenlere göre incelemiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türlerine göre akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmaması ile ilgilidir. Elde edilen verilere bakıldığında akıcı okuma becerisinin okul türlerine (özel, devlet) göre herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi akıcı okuma becerisinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemesi ile ilgilidir. Eldeki verilere baktığımızda akıcı okuma becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi akıcı okuma becerisinin sosyoekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediğidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı en fazla çıkarken sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan öğrencilerin toplam kelime sayısı en düşük çıkmıştır. Doğru okunan kelime sayısına baktığımızda düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin aynı sayıda doğru kelime okudukları, ancak orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ise en az sayıda doğru kelime okudukları tespit edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin en düşük, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin ise en yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak sosyoekonomik düzey ile toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Akıcı okuma becerisinin, anne-babanın eğitim durumu açısından farklılık gösterip göstermemesi ise araştırmanın dördüncü alt problemidir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında akıcı okuma becerilerinde ciddi anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi orta olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayıları en az iken anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayılarının en fazla çıktığı görülmektedir. Doğru okuma yüzdelerine bakıldığında ise anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin en düşük, anne eğitim düzeyi yüksek olanların doğru okuma yüzdelerinin ise en yüksek çıktığı görülmektedir. Fakat toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam okudukları kelime sayıları fazla çıkarken baba eğitim düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin toplam okudukları kelime sayıları birbirine eşit çıkmıştır. Doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi baba eğitim düzeyi arttıkça artmış, azaldıkça azalmıştır. Fakat toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından baba eğitim düzeyine göre anlamlı hiçbir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Akıcı okuma becerisinin, annenin çalışma durumu açısından farklılık gösterip göstermemesi ise beşinci ve son alt problemidir. Anne çalışma durumunun akıcı okuma becerileri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Ancak annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılır. Ayrıca annesi çalışan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerine bakıldığında annesi çalışmayan öğrencilerden daha yüksek çıktığı görülmüştür, fakat anlamlı farklılık sadece doğru okuma yüzdesinde meydana gelmiştir. Yani annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmaya ilişkin sonuçlar diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla tartışılmıştır.

Literatür incelendiğinde akıcı okuma becerilerinin yani doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dowhower, (1987); Schwanenflugel ve diğerleri, (2004); Whalley ve Hansen, (2006) Clin, Woolley ve Heggie (2009) yaptıkları çalışmalarda “akıcı okuma becerilerini oluşturan üç unsurun birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır”. Nunze (2009) “yaptığı araştırmada kelime tanımada otomatikleşme arttıkça okuma hızının da buna bağlı olarak arttığını bulmuştur”. Jenkins ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada “öncelikle okuyucuların doğru okudukları kelimelerin yüzdelerini bulmuşlar, daha sonra ise okuma hızlarını tespit etmişlerdir. Sonuçta ikisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır”. Mathson ve diğerleri (2006) “akıcı okuma becerilerinin belirli bir sıraya göre ilerlediğini bulmuşlar ve bu sıraya göre önce doğru okuma becerisinin daha sonra hızlı okuma becerisinin geliştiğini belirtmişlerdir”.

Bu araştırmada akıcı okuma becerisini cinsiyet faktörünün etkileyip etkilemediğine bakılmış ve akıcı okuma becerisini cinsiyet faktörünün etkilemediği ortaya çıkmıştır. Baştuğ (2012) “ilköğretim birinci kademe öğrencileri ile bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada akıcı okuma becerilerini cinsiyet açısından incelemiş ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır”. Keskin (2012) “eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Cinsiyetin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır”.

Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları çalışmada akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmaya beşinci sınıflarda öğrenim gören farklı cinsiyetlere, farklı sosyoekonomik durumlara ve farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin ne akıcı okuma becerisini ne de anlama düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada da “cinsiyetin okuma becerileri üzerine etkisi olup olmadığı araştırılmış ve cinsiyetin okuma becerilerini anlamlı şekilde etkilemediği ortaya çıkmıştır (Avcioğlu, 2000, s. 10-

17; Küçük, 1998,s. 129; Akçamete, 1989, s. 735-754). Literatüre baktığımızda yapılan çalışmaların sonucunun bu çalışmanın sonucunu oldukça desteklediği görülmektedir.

Bu araştırmada akıcı okuma becerisini sosyoekonomik düzey faktörünün etkileyip etkilemediğine bakılmış ve sonuçta anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin en düşük, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin ise en yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzey ile toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Baştuğ (2012) “ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini sosyoekonomik açıdan incelemiş ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır”. Çiftçi ve Temizyürek’in (2008) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin (2009) “6, 7 ve 8. sınıftan toplam 1323 öğrenciyle yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe okuryazar olma oranlarının ve okuma alışkanlıklarının arttığı sonucuna varmıştır”.

Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları çalışmada “öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve neticede sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur”. Coşkun (2003) yaptığı çalışmada Baştuğ ve Keskin (2012)’in yaptığı çalışmada bulunduğu sonuçlara benzer sonuçlar bulmuş ve “ailesi maddi açıdan avantajlı durumda olan çocukların okuma becerilerinin de daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır”.

Bilge (2015) yaptığı araştırmada “5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini toplam okunan kelime sayısına, okuma hızına, doğru okuma yüzdesine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sosyoekonomik düzeyin okunan toplam kelime sayısını etkilemediği görülmüştür”.

Araştırmada akıcı okuma becerisini anne-babanın eğitim durumunun etkileyip etkilemediğine bakılmış ve sonucunda öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre akıcı okuma becerilerinin anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir.

Ancak anne eğitim düzeyi orta olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayıları en az iken anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayılarının en fazla çıktığı görülmektedir. Doğru okuma yüzdelerine bakıldığında ise anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin en düşük, anne eğitim düzeyi yüksek olanların doğru okuma yüzdelerinin ise en yüksek çıktığı görülmektedir. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam okudukları kelime sayıları fazla çıkarken baba eğitim düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin toplam okudukları kelime sayıları birbirine eşit çıkmıştır. Doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi baba eğitim düzeyi arttıkça artmış, azaldıkça azalmıştır. Fakat toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından baba eğitim düzeyine göre anlamlı hiçbir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Bilge (2015) yaptığı araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini toplam okunan kelime sayısına, okuma hızına, doğru okuma yüzdesine göre incelemiştir. Babanın okuryazar olması okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Anne okuryazarlık durumu okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı farka yol açmıştır. Annesi okuryazar olanlar annesi okumayazma bilmeyenlerden anlamlı ölçüde fazla okumuşlardır.

Coşkun (2003) araştırmasında “anne ve babaları daha ileri eğitim basamaklarından mezun olmuş öğrencilerin okuma becerileri açısından daha avantajlı durumda olduklarını belirtmiştir”.

Bu çalışmada anne çalışma durumunun akıcı okuma becerileri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Ancak annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılır. Ayrıca annesi çalışan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerine bakıldığında annesi çalışmayan öğrencilerden daha yüksek çıktığı görülmüştür, fakat anlamlı farklılık sadece doğru okuma yüzdesinde meydana gelmiştir. Yani annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

Akıcı okuma noktasında başarılı olmak istiyorsak akıcı okumanın ne olduğunu ve nasıl uygulanması gerektiği öncelikle Eğitim Fakültesi öğrencilerine, daha sonra aday öğretmenlere anlatılmalıdır. Üniversitelere daha çok uygulama dersleri koyulmalı, üniversitedeki danışman öğretmen ve okuldaki koordinatör öğretmenler bu konuda yeterli donanımına sahip olup öğretmen adayını da bu konuda yetiştirmelidirler. Okullar ve eğitim fakülteleri arasındaki kopukluğunda bir an önce düzeltilmesi gerekmektedir. Okullar uygulama okulları şekline dönüştürülmeli ve eğitim fakültesi öğrencileri mezun olmadan öğretmenlik mesleği ile tanışmalıdır.

Literatürde yapılan çalışmalara genel olarak baktığımızda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Akıcı okuma becerisi kazanabilmek için öncelikle doğru ve de hızlı okuyabilmek gereklidir. Bunun içinde sınıfta farklı akıcı okuma stratejilerine yer verilmelidir. Özellikle de koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma yaptırılabilir.

Öğrencilerle yapılacak okuma tiyatrosu ya da metni dramatize etmek onların okumaya karşı motive olmalarını sağlayacaktır. Öğrenme sürecinde akıcı okumaya öncelik verilmeli, bunun için de öncelikle okuma işi öğrencilere sevdirmelidir.

Öğrencilere model olunmalı, okuma hataları düzeltilirken öğrenci cesaretlendirilmeli, öğrencinin seveceği, ilgi duyacağı ve hatta gerçek yaşam öykülerini anlatan metinler tercih edilmelidir. Okuma parçasındaki ana karakterin ismi özellikle akıcı okuyamayan öğrencinin ismiyle değiştirilebilir bu onu daha çok metnin içine çekecek, ilgisini ona yöneltecektir.

Akıcı okuma pratik ve uygulama gerektiren bir alandır ve her işte olduğu gibi okumada da akıcılık ancak uygulama ile mümkün olmaktadır. O yüzden veli ile işbirliği yapıp öğrencinin evde de düzenli kitap okumasının sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırmada anne- baba eğitim düzeyi akıcı okuma becerisi açısından anlamlı bir farklılık yaratmamasına rağmen anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça okunan kelime sayılarında artış görülmektedir. Buna istinaden hiç eğitim almamış ya da düşük

seviyede eğitim almış anne ve babalara Halk Eğitim Merkezleri vasıtasıyla eğitim verilebilir.

Veliler çocuklarını, öğretmenler ise öğrencilerini farklı etkinliklere yönlendirebilirler. Örneğin; kitap okuyarak çocuğa örnek olma, evde kitaplar hakkında konuşma, kitap hediye etme, her çocuğa bir kütüphane oluşturma, çocuğu kitap evlerine, kütüphanelere ve kitap fuarlarına götürme, kitap seçimi konusunda yönlendirme, imza günlerine götürme ve yazarlarla konuşmalarını sağlama, kitapla ilgili dergileri, yazıları ve televizyon programlarını takip etme gibi.

Çoğu araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça, akıcı okuma becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu yüzden eğitim-öğretim süreci sosyoekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan öğrencilere göre düzenlenmeli ki bu öğrencilerde yeterli düzeyde okuma becerilerini gösterebilsin. Sınıf kitaplığı muhakkak oluşturulmalı, sınıfta her türlü materyal bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning About Print*. (MIT Press). Cambridge, MA.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Aksaçlıoğlu, A. G. veB. Yılmaz. (2007). “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H.(2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Akyol, H.,& Temur, T. (2006). “İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Sesli Okuma Hataları”. *Ekev Akademi Dergisi*, 29 (25), 9-274.
- Akyol, H.ve Ulusoy, M. (2010). “Pre-service Teachers' Use of Reading Strategies in their Own Readings and Future Classrooms”. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 878-884.
- Allington, R. L. (1983). “Fluency: The neglected reading goal”. *Reading Teacher*, 36 (6), 556-561.
- Allington, R. L. (2006) *What really matters for struggling readers: Designing research sosyoekonomik düzey programı*. (Second edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Allington, R. L. (2013). “What really matters when working with struggling readers”. *The Reading Teacher*, 66 (7), 520-530.

- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). “Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101- 124.
- Avcıoğlu, H. (2000). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 10-17.
- Ayçin, A. (2009). *İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Bashir, A.S. and P.E. Hook. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, s. 196-200.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). “Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi”. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (4).
- Baştuğ, M., Keskin, H. (2012). “Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma”. (11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs 2012, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi).
- Beech, J.R. (2005). “Ehri’s Model of Phases of Learning to Read: A Brief Critique”. *Journal of Research in Reading*, 28, 50-58.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan.

- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri* (6.Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1993). “Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193), 15-20.
- Brassell, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that Works: Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension*. CA: Shell Education.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma. Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading Assessment: A Primer for Teachers and Coaches*. New York: Guilford Press.
- Chall, J., V. A. Jacobs and L. E. Baldwin. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J., V. A. Jacobs and L. E. Baldwin. (1991). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Clin, E., Wade-Woolley, L., & Heggie, L. (2009). “Prosodic Sensitivity and Morphological Awareness in Children’s Reading”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104 (2), 197-213.
- Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). *Focus Group Reactions to Three Definitions of Reading (As Originally Developed In Support Of Narap Goal*. Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assessment Projects.
- Coşkun, E. (2002). “Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”. *TÜBAR, Bahar* (11), 231-244.
- Coşkun, E. (2003). “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”, *TÜBAR- XIII*.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). “What reading does for the mind”. *Journal of Direct Instruction*, 1 (2), 137-149.
- Çakır, A. (2014). *Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Çelik, C. E. (2006). “Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması”. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve M. Şahinel. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deno, S. L. (1985). “Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative”. *Exceptional Children*, 52 (3), 219-232.
- Dowhower, S. L. (1987). “Effects of Repeated Reading on Second-Grade Transitional Readers' Fluency and Comprehension”. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 389-406.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eckert, T. L., S. P. Ardoin., E. J. Daly ve B. K. Martens (2002). “Improving Oral Reading Fluency: A Brief Experimental Analysis of Combining an Antecedent Intervention with Consequences”. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 271-281.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings, pp. 135-154. *In: The Science of Reading, a Handbook* (Eds. M. Snowling ve C. Hulme). UK: Blackwell.
- Ehri, L. and S. McCormick. (1998). “Phases of Word Learning: Implications for Instruction with Delayed and Disabled Readers”. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135-163.
- EĞİTİMİZLE MERAPORU. (2008). http://suerg.advancity.net/uploads/pdf/ERG_.pdf (28 Eylül 2012).

- Erden,G., KurdođluF., UsluR.(2002).İlköğretimOkullarınaDevamEdenTürk ÇocuklarınınSınıfDüzeylerineGöreOkumaHızıVeYazmaHatalarınıNormlarını Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 13 (1), 5-13.
- ERG (2011). <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG%20TIMSS%202011%20Analiz%20Raporu>. (03.09.2013). <http://www.egitimreformugirisimi.org/search/node/2015%20p%C4%B1sa>
- Fraenkel, J. R., and N. E. Wallen. (2009). *The Nature of Qualitative Research. How to Design and Evaluate Research in Education (Seventh Edition)*. Boston: McGraw-Hill, 420.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, pp 301-330. In: *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*(Eds. K. Patterson, J. Marshall, ve M. Coltheart). London: Erlbaum.
- Göğüş, B (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadiođlu Matbaası.
- Green, H. ve Petty,W. (1971). *Developing Language Skills in Elementary Schools*,Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Gündüz, O. ve Şimşek. T. (2011). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı El Kitabı. Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara.
- Güneş, F. (2000a). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b).*Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak.

- Harris, A. J. and E. R. Sipay. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*. New York: Longman.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading Comprehension and Fluency: Examining the Effects of Tutoring and Video Self-Modeling on First-Grade Students with Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27 (2), 89-103.
- Hudson, R.F., H.B. Lane and P.C. Pullen. (2005). “Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How”? *Reading Teacher*, 58, 702–714.
- Huey, E.B. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading: With a Review of the History of Reading and Writing and of Methods, Texts, and Hygiene in Reading* (Ed. Reprinted), Massachusetts: MIT Press.
- İlhan, C. (2014) *SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and Fluency in List And Context Reading of Skilled and Rd Groups: Absolute Performance Levels and Sensitivity to Impairment”. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 237-245.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M., (13 Mayıs 2011). “Akcı Okumayı Sađlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiđi”. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf>
- Kavcar, C., F. Ođuzkan ve S. Sever. (1995). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2003). *Etkilive Hızlı Okuma Sanatı* (6. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Keskin, H.K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi, s. 69–127, 4. Bölüm İçinde. *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* (Eds: Çelenk, S. ve Tazebay, A.). Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Anlama Becerisine Etkileri*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- LaBerge, D. and S. J.Samuels. (1974).“Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading”. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Logan, G. D. (1997). “Automaticity and Reading: Perspectives From the Instance Theory of Automatization”. *Reading & Writing Quarterly*, 13 (2), 123-146
- Massey, S.R. (2008). *Effects of Variations of Text Previews On The Oral Reading of Second Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Miami Universty.
- Mathson, D.V.,R. L. Allington and K. L.Solic. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments, pp. 106–119. In: Fluency Instruction: Researchbased Best Practices (Eds. T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems). New York, The Guilford Press.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara, 2006.
- MEGEP (2006). *Etkin ve Hızlı Okuma*. Ankara.
- Mercer, C.D.,K.U. Campbell., M.D. Miller., K.D.MercerandH.B. Lane. (2000). “Effects of a Reading Fluency Intervention for Middle Schoolers with Specific Learning Disabilities”. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 179-189.
- Milli Eğitim Bakanlığı - Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morra, J. and D. H.Tracey. (2006). The Impact of Multiple Fluency Interventions on a Single Subject. *Reading Horizons Journal*, 47, (2), 175-199.

- Mostow, J. And M Duong. (2009). *AutomatedAssessmentofOralReading Expressiveness. Proceedings of the 14th International Conference on Artificial Intelligence in Education*, Brighton, England.
- Mullis, I. V. S. ,Martin, M. O., Gonzales, E. J., Kennedy, A. M. (2003). “*PIRLS 2001 International Report*”.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunze, L. D. (2009). *An Analysis of The Relationship of Reading Fluency, Comprehension, and Word Recognition to Student Achievement*. Tarleton State University. Unpublished Doctoral Dissertation. Stephenville, Texas,US.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007).*Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Pikulski, J. J.,& Chard, D. J. (2005). “Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension”. *Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.
- Pinnell,G.S.,Pikulski,J.J.,Wixson,K.K.,Campbell,J.R.,Gough,P.B.,&Beatty, A.S. (1995). Listeningtochildrenreadaloud:DatafromNAEP’sintegratedreading performancerecord(IRPR)atGrade4(NCES95–726).Washington,DC:U.S. DepartmentofEducation,OfficeofEducationalResearchandImprovement, National Center for Education Statistics.
- Provost, M. C., Lambert, M. A., & Babkie, A. M. (2010). Informal Reading Inventories: Creating Teacher-Designed Literature-Based Assessments. *Intervention in School & Clinic*, 45 (4), 211.
- Rao, S. and Barkley, E. (2009). Read and Reach the Whole Child: Using Adapted/Created/Enhanced (Ace) for Stories for Content Representation. *Reading Improving*, 46 (1), 52.

- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. & Sturtevant, E. (1994). "Effects of Fluency Development on Urban Second-Grade Readers". *The Journal of Educational Research*, 87 (3), 158 - 165.
- Rasinski, T. (2003). *Theory and Practice: The Fluent Reader*. Scholastic Professional Book: Printed in the U.S.A.
- Rasinski, T., vd. (2009). "Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades?", *Literacy Research Instruction*, 48.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7 (39).
- Readinga-z. (2008). *What is a Running Record? Scoring and Analyzing a Running Record*. <http://www.readinga-z.com/assess/runrec.html#markingsample>. (10.02.2008).
- Richek, vd. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston.
- Samuels, S.J. (1997). "The Method of Repeated Readings", *The Reading Teacher*, 50.
- Samuels, S. J. (2006b). Reading fluency: Its past, present, and future, pp. xvii, 302. In: *Fluency Instruction : Research-Based Best Practices* (Eds: T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems). The Guilford Press Inc, New York; London.
- Sanderman, A. A., & Collier, R. (1997). "Prosodic Phrasing and Comprehension". *Language and Speech*, 40 (4), 391-409.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). "Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers". *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129.
- Sever, M. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Shanahan, T. (2006). Developing fluency in the context of effective literacy instruction, pp. 21-38. In: *Fluency instruction: Research-based best practices* (Eds. T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems). Guilford. New York; London.


- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Smith, F. (1984). *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Stanovich, K. E. (1986). “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives, pp. 418–452. *In: Handbook of Reading Research* (Eds. R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, ve P.D. Pearson). Vol. 2. New York: Longman.
- Şahin, A. (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerden Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Şahin, A. (2009). “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2).
- Şirin, M. R. ve Soylu, İ. (2003). “Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu”. http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/11Okuyan_Turkiye_Pr ojesi_Raporu%20_Temmuz2003.pdf (17.03.2015).
- Taş, U., Arıcı, Ö., Ozarkan, H ve Özgürlük, B. (2016). “Pisa 2015 Ulusal Raporu”. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- Temizkan, M. (2011). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47.
- Tinker, Miles A. and C. M. McCullough. (1968). *Teaching Elementary Reading* (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.

- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”. *TÜBAR-XXVII*.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Basım). Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topping, K.J. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and sociomotional factors and the role of peer-mediated learning, pp. 106-129. *In: What Research Has to Say About Fluency Instruction* (Eds. S. J. Samuels & A. E. Farstrup). Newark: International Reading Association.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., et al. (2000). Fluency and Comprehension Interventions for Third-Grade Students. *Remedial and Special Education*, 21 (6), 325-335.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Researchbased Methods of Reading Instruction, Grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The Role of Prosodic Sensitivity in Children's Reading Development. *Journal of Research in Reading*, 29 (3), 288-303.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). “Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi, Teacher Knowledge on Reading Fluency. *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”. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 4.
- Yılmaz,M.(2006).*İlköğretim3.sınıföğrencilerinininsesliokumahatalarının düzeltmedeveokuduğuanlamabecerilerininigeliştirmedetekrarlıokuma yönteminin etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. YayınlanmamışDoktoraTezi. Ankara.
- Yılmaz,M.(2008).“Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma BecerileriniGeliştirmeye Etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323-350
- Zarain, X. U. (2007). *Growth Mixture Modeling With A Distal Outcome: An Application To Reading and High Stakes Testing*. University of Delaware.Unpublished doctoral dissertation. Newark, USA.
- Zutell, J.,&Rasinski, T. V. (1991). “Training Teachers to Attend to Their Student's Oral Reading Fluency”. *Theory Into Practice*, 30 (3), 211.

EKLER

EK 1. Valilik Oluru



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.10530436
Konu: Anket İzni

19/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hayrunisa PARIS'in İlimize bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi" konulu Anket çalışması yapması isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/10/2015 tarih ve 15304 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hayrunisa PARIS'in İlimize bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi" konulu Anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/10/2015
Gökhan AZCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Örneği (10 sayfa)

Gültepe Mah. Talas Blv. No:1 Melikgazi /KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.TAŞ (Şef)
Tel: (0 352) 330 11 25(1240)
Faks: (0 352) 336 76 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 026d-8c66-3c4b-a224-bbc2 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Değerli Öğrenciler,

İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ölçmek için bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında öncelikle sizden elinizde bulunan “Öğrenci Tanıma Formu” na kendinizle ilgili bilgileri doldurmanız istenecektir.

Bu forma yazacağınız kişisel bilgiler öğretmen ve okul idaresi ile kesinlikle paylaşılmayacak ve gizli kalacaktır. Ayrıca forma yazacağınız bilgiler sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hayrinisa PARİS

Sınıf Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

Adı- Soyadı:	
Cinsiyeti:	Erkek <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/>
Okulu:	
Sınıfı:	
Geçmiş Dönem Türkçe Dersi Karne Notu:	
Annenin Eğitim Düzeyi:	İlkokuldan terk <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/>
Lise	Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek L. / Doktora <input type="checkbox"/>
Babamın Eğitim Düzeyi:	İlkokuldan terk <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/>
Lise	Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek L. / Doktora <input type="checkbox"/>
Annenin Mesleği:	
Babamın Mesleği:	
Ailenin Aylık Ortalama Geliri:	

Ek 3. Sürüsü Azalan Çoban-2. Sınıf Metni

2. SINIF METNİ

SÜRÜSÜ AZALAN ÇOBAN

Vaktiyle, bir çoban varmış. Bu çoban her sabah koyun sürüsünü alarak köyünün yayla larına çıkarmış. Koyunlarını çayıra salar, kendi de bir ağacın altına oturup kavalın çalarmış. Sürüdeki koyunlar çobanın kavalını dinlemeye bayılmış.

Fakat çoban, kavalını hep dertli dertli üflermiş. Çünkü çobanın köyündeki insanlar ağaçların kıymetini hiç bilmiyormuş. Eline baltasını alan ormana giriyor, yaş-kuru demeden ağaç kesiyormuş. Çoban ise buna çok üzülüyormuş.

Günler günleri kovalamış; orman yok olmaya yüz tutunca yağmurlar yağmaz olmuş. Yağmur yağmayınca ırmaklar, dereler kurumuş. Çayırdaki otlar sararmış. Çoban, sürüsünü ta zecik otlarla besleyemez olmuş. Koyunlar açlıktan zayıflamış. Artık meyve sebzeleri sulamak için su bulamayan köylüler ise bir bir koyunlarını kesip onların etleriyle yemek pişirmek zo runda kalmışlar.

Böylece çobanın elinde kalakala üç beş koyun kalmış. Çoban bir akşamüzeri üzgün üzgün yayladan köye dönerken yolun kenarındaki çınarın kendine seslendiğini duymuş. Bir ağaçtan ses gelsin, olacak şey miymiş? Şaşkınlıkla durup dinlemiş. Yaşlı çınar: “Sevgili çoban, köyünüzün başına ne geldiyse bilgisizlikten ve bencillikten geldi.” demiş. “Herkes ormana girip rastgele ağaç kesmeseydi bugün böyle yoksulluğa düşmezsiniz. Eğer yine yemyeşil çayırlarınızın, kuzularınızın ve koyunlarınızın olmasını istiyorsanız ağaç dakin. Ancak böyle yoksulluktan kurtulup mutlu olabilirsiniz...”

Çoban, çınarın bu sözlerini köyündeki herkese iletmiş. Köyde çoluk çocuk herkes ağaç dikmeye koşmuş. Bir zaman sonra dikilen fidanlar yeşermiş, hepsi birer ağaç olmuş. Yeniden yağmurlar başlamış, köye bereket yağmış. O günden sonra çobanın köyündeki her bir ağaç özenle korunmuş.

İlkokul 2. Sınıf 2. Kitap Türkçe Ders Ve Çalışma Kitabı

Ek 4. Verdiğin Sözü Unutma - 3. Sınıf Metni



VERDİĞİN SÖZÜ UNUTMA

İstanbul, 1937 (bin dokuz yüz otuz yedi) yılının haziran ayı. O gece erkenden yatmışım. Annem, eve dönerken Park Otel'in önündeki kalabalığı görmüş. Atatürk'ün orada olduğunu öğrenince de içeri girmiş. Derken, annemin aklına ben gelmişim. Ağabeyime:

“Altan'ı da çağıralım.” demiş.

Gece yarısı karyolamı birisi sallıyordu. Gözlerimi açtım, karşımda Etem ağabeyim:

“Çabuk kalk Altan! Seni Atatürk'e götüreceğim...”

Rüya görüyorum sandım.

“Atatürk mü? Ağabey şaka yapıyorsun.” dedim.

Ağabeyim şaka olmadığını söyleyince kalktım. Birlikte Park Otel'e gittik. Annemi bulduk. Annem beni kucağına aldı. Kalabalığın arasında Atatürk'ü bana göstermeye çalışıyordu.

“Aaaa... Anne işte Atatürk...” diye bağırdım. Derken Atatürk bana doğru baktı. Eliyle bir işaret yaptı. Fakat annem dalmıştı. Farkında olmadı. Atatürk bir daha işaret etti. Annem bu işareti de görmeyince yüksek sesle yaverine emir verdi.



“Hanıma söyleyin... Lütfen yanındaki çocuğu buraya göndersin.”

Gösterdiği çocuk bendim. Atatürk beni çağırıyordu. Annem ne yapacağını şaşırmıştı. Bana, “Haydi Altan koş... Atatürk’e git...” dedi. Ben büyük bir adam gibi Ata’nın huzuruna çıktım. Hemen sarılıp iki elini birden öptüm.

O, sordu:

“Büyüdüğün zaman ne olmak istersin?”

Amcam tayyareciydi. Aklıma geldi:

“Tayyareci olacağım.” dedim.

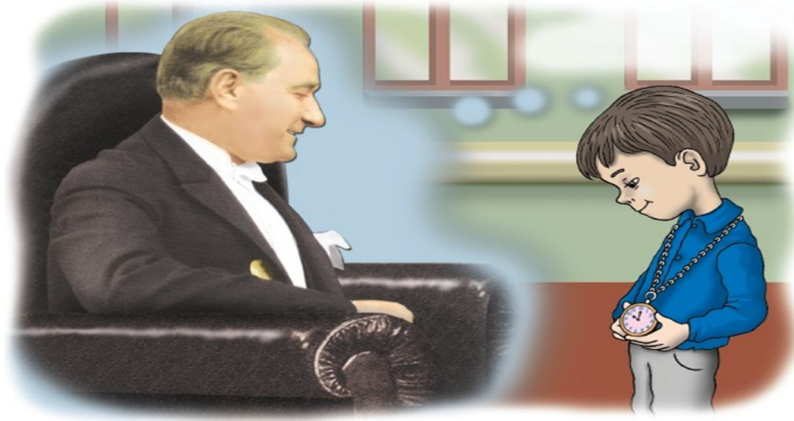
Atatürk o zaman kulağıma eğilerek şu sözleri söyledi:

“Çocuğum... Sen tayyareci, mühendis, doktor ne olursan ol. Yeter ki oku, büyük adam ol! Söyle bakayım: Büyük adam olacağım de.”

Ben tekrar ettim:

“Büyük adam olacağım.”

“Aferin çocuğum...”



Atatürk o gece hep benimle ilgilendi. Bilmem böyle ne kadar yanında kalmıştım. Bir aralık:

“Dur!” dedi. “Sana bir hediye vereceğim.”

Annemin:

“Kimseden bir şey alma.” diyen tembihi aklıma geldi.

“Teşekkür ederim, ben bir şey istemem, sonra annem kızar.” dedim.

Ben bunu söylerken Atatürk de elini cebine sokmuştu. Oradan çıkardığı bir saati, kordonundan tutarak boynuma geçirdi.

“İleride büyüdüğün zaman kullanır, beni hatırlarsın. Bugünden sonra sen benim çocuğumsun, verdiğin sözü unutma... Çalışıp çabalayacak, büyük adam olacaksın...” Ayrılırken alımdan öptü.

*Cemil SÖNMEZ
Atatürk'te Çocuk Sevgisi
(Düzenlenmiştir.)*

Ek 5. Tarihimize Yön Verenler - 4. Sınıf Metni

DEĞERLERİMİZ

TARİHİMİZE YÖN VERENLER

Yüzyıllardan beri dünyada pek çok devlet ve büyük imparatorluklar kurulmuştur. Dünyada en uzun yaşayan üç imparatorluktan ikisini Türkler kurmuştur. Bu üç imparatorluk Hun İmparatorluğu, Roma İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu'dur. Bu durum, bize Türklerin devlet kurmakta ne kadar usta ve becerikli olduklarını göstermektedir. Dünya tarihi bir bakıma liderler tarihidir. Genellikle iyi liderler döneminde ülkeler genişlemiş ve yükselmiş, kötü liderler döneminde de çökmüştür.



Oğuz Han
(Temsili Resim)
Resam: Mahir ŞENSOY
(Türk Büyükleri Kitabı)



Fatih Sultan Mehmet
Resam: Gentile Bellini (Centile Bellini)
(Padişahın Portresi Tesaviri Âl-i Osman Kitabı
Türkiye İş Bankası Yayınları)

önem vermiş, Uluğ Türk adındaki bir bilgini yanından hiç eksik etmemiştir.

Türk tarihine yön veren ilk dört liderden söz etmek istersek aklımıza ilk gelen isimler şunlardır: Oğuz Han, Osman Gazi, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk. Bu dört büyük lider Türk tarihine yön verdikleri kadar dünya tarihini de etkilemiştir. Şimdi bu büyük liderlerimizi kısaca tanımaya çalışalım:

Hun İmparatorluğu milattan önce altıncı yüzyılda Oğuz Han tarafından kurulmuştur. Hun sözcüğü "gün ve güneş" anlamına gelmektedir. Bu imparatorluk da doğuda ve batıda yayılmış, dünyanın en uzun yaşayan imparatorluklarından biri olmuştur. Oğuz Han, yaşadığı dönemde bilme ve bilginlere çok büyük

TARİHİMİZE YÖN VERENLER

Oğuz Han'ın kahramanlıkları, destan konusu olmuş ve Oğuz Kağan Destanı olarak günümüze kadar gelmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun kurucusu Osman Gazi'dir. On üçüncü yüzyılda Moğolların Anadolu'yu yakıp yıktıkları dönemde Osman Gazi, büyük bir imparatorluğun temellerini atmıştır. Osman Gazi bilim, adalet, doğruluk ve hoşgörüyü büyük önem vermiştir. Bu dört temel kural, Osmanlı İmparatorluğu'nun uzun ömürlü olmasında büyük rol oynamıştır. Osman Gazi, ölümünden önce oğlu Orhan'ı yanına çağırarak *"Adil ol, merhametli ol, bütun milletini eşit tut."* vasiyette bulunmuştur.



Osman Gazi
Ressam: Günsel Renda
(Padişahın Portresi Tesaviri Âli Osman
Kitabı Türkiye İş Bankası Yayınları)



Orhan Gazi
Ressam: Günsel Renda
(Padişahın Portresi Tesaviri Âli Osman
Kitabı Türkiye İş Bankası Yayınları)

Osmanlı İmparatorluğu'nun ikinci büyük temeli, Fatih Sultan Mehmet döneminde atılmıştır. Fatih Sultan Mehmet henüz on iki yaşındayken padişah oldu. Dönemin en iyi hocalarından ders aldı. Arapça, Farsça, Yunanca, Latince, İbranice öğrendi. Bilime ve sanata çok önem verdi. Bir gün hocası Akşemsettin'in atının ayağından Fatih'in üzerine çamur sıçradı. Herkes hayretle ona bakınca: "Hocamın atının ayağından sıçrayan çamur, benim için en büyük şereftir." dedi. Böylece bilime ve eğitime verdiği önemi bir cümleyle herkese anlatmaya çalıştı.

DEĞERLERİMİZ

Fatih Sultan Mehmet, henüz yirmi bir yaşında iken İstanbul'u aldı. Böylece bin yıllık Bizans İmparatorluğu son buldu. Orta Çağ kapandı, Yeni Çağ açıldı.

Fatih Sultan Mehmet'ten sonra Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman gibi değerli padişahlar döneminde Osmanlı İmparatorluğu, büyümeye devam etti. Dünyanın en büyük ve en uzun üç imparatorluğundan biri oldu. Ancak daha sonra gelen bazı padişahlar, çeşitli nedenlerden dolayı aynı başarıyı gösteremediler. Böylece Osmanlı İmparatorluğu gittikçe zayıfladı ve küçüldü. Özellikle Birinci Dünya Savaşı döneminde büyük bir çöküş başladı ve imparatorluk yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kaldı.

İşte bu dönemde Mustafa Kemal ortaya çıktı ve yeni bir Türk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ni kurdu.



Mustafa Kemal'in diğer liderlerden en önemli farkı tahtının, tacının, aileden kalma herhangi bir servetinin olmamasıydı. Babası fakir bir gümrük memuruydu. Babası öldüğünde Mustafa, henüz on iki yaşında küçük bir çocuktü. Yetim büyüyen bu küçük çocuk, hayatı boyunca aklı, çalışkanlığı ve gücüyle durmaksızın yükseldi. Bilime ve sanata büyük önem verdi. Fransızca, Almanca, Rusça öğrendi. Dört binin üzerinde kitap okudu. Askerî, siyasi, ekonomik ve kültürel alanda büyük yenilikler yaptı.



Öldüğü zaman Türkiye'deki Alman büyük elçisinin kendi ülkesiyle yaptığı bir görüşme, Mustafa Kemal'in büyüklüğünü belirtmesi bakımından çok önemlidir:

Alman büyük elçisi, Atatürk öldüğü gün, Berlin'e telefon eder. Yas tutmak için büyük elçiliğin kapatılıp kapatılmayacağını sorar. Almanya'dan "Bu gibi durumlarda Almanya'da ne yapılırsa sen de orada öyle yap." cevabını alır. Bunun üzerine büyük elçi, Almanya'daki yetkililere: "Ama efendim, son beş yüz yıldan beri Almanya'da bu kadar büyük bir insan ne doğdu, ne de öldü!" der.

Ölümünden sonra Atatürk'ün büyüklüğü daha çok anlaşılmıştır. Günümüzde Unesco (Yunesko) tarafından son bin yılın en büyük lideri olarak seçilmesi bunun en önemli kanıtıdır.

Gülen Gökyüzü
Bu kitap için yazılmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Hayrinisa PARİS

Uyruğu : Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri : 25 Nisan 1983, Kayseri

Medeni Durumu : Evli

Tel : 0536 423 27 49

e- mail : nisa_paris1@hotmail.com

Yazışma Adresi : Gültepe Mah. Farabi Cad. Yeşilköşk Sit. B Blok No: 52/19

Melikgazi/ KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2006
Lise	İstikbal Koleji	2001

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2006- Halen	Kızık İlkokulu, Develi/KAYSERİ	Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce