

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KELİME DUVARI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

MUSTAFA ÖZTÜRK

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KELİME DUVARI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Mustafa Öztürk

Danışman
Prof. Dr. Yusuf CERİT

BOLU, EKİM-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Mustafa ÖZTÜRK tarafından hazırlanan "Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" adlı çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (23.10.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Yusuf CERİT
Üye : Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Üye : Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, kelime duvarı yönteminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi başlıklı çalışmamın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

23/10/2019

İmza

Mustafa Öztürk

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerek planlanma gerekse uygulama aşamasında bilgisini, ilgisini, güler yüzünü ve desteklerini esirgemeyen; öğrencisi olmaktan gurur duyduğum; danışmanım ve öğretmenim Prof. Dr. Yusuf CERİT'e, yardımlarından dolayı en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Çalışmama başladığım günden itibaren tezimin olgunlaşması ve zenginleşmesi için desteklerini esirgemeyen, tanıdığım günden itibaren büyük desteklerini gördüğüm, bana her daim yol gösterici olan, kıymetli hocam Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans önemi boyunca desteklerini hiç esirgemeyen kıymetli hocam Prof.Dr. Kaya YILDIZ'a çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince sınıflarında uygulama yaptığım kıymetli öğretmen arkadaşlarım Ertuğrul SOYLU ve Elif PARLAK CAN'a ve verilerin analizi sürecinde görüşlerini benden esirgemeyen Halil İbrahim ÖKSÜZ'e teşekkür ederim.

Son olarak beni büyütüp bugünlere gelmemi sağlayan ve beni her zaman güler yüzle karşılayan sevgili anneme, aileme ve hayatımdaki ilk kararları vermeye başladığım andan itibaren örnek aldığım, maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan, hep bir sonraki adımım için beni cesaretlendiren sevgili babama ve kıymetli ağabeyime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY FORMU	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
I.BÖLÜM.....	1
1.Giriş	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1.Problem durumu	8
1.1.2.Alt problemler.....	8
1.2.Önem	9
1.3.Sınırlılıklar	10
1.4.Varsayımlar	10
1.5.Tanımlar.....	11
II.BÖLÜM	12
2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	12
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1.1.Okuma	12
2.1.2.Akıcı okuma	19
2.1.3.Akıcı okumanın alt boyutları	23
2.1.3.1.Kelime tanıma.....	24
2.1.3.2.Prozodi.....	24
2.1.3.3.Doğru okuma	27
2.1.3.4.Okuma hızı	27
2.1.4.Akıcı okuma çeşitleri.....	28

2.1.4.1.Tekrarlı okuma	28
2.1.4.2.Eşli okuma	29
2.1.4.3.Koro okuma	31
2.1.4.4.Rehberli okuma.....	31
2.1.4.5.Güdümlü okuma	32
2.1.4.6.Yankılayıcı okuma.....	32
2.1.4.7.Nörolojik etkileme modeli (NIM)	33
2.1.4.8.Okuyucu tiyatroları.....	33
2.1.4.9.Kelime tekrar	33
2.1.5.Okuduğunu anlama.....	34
2.1.5.1.Okuduğunu anlama ve prozodi ilişkisi	38
2.1.5.2.Okuduğunu anlama ve akıcılık ilişkisi	38
2.1.6.Kelime duvarı	39
2.1.6.1.Kelime duvarları hazırlanma aşaması.....	40
2.1.6.2.Uygulama alanları.....	41
2.1.6.3.Kelime hazinesi arttırma.....	41
2.1.6.4.İlk okuma ve yazma öğretimi	42
2.1.6.5.Okuma güçlüğüne çözüm	43
2.1.6.6.Çeşitli dersler için kelime duvarı.....	44
2.1.6.7.Kelime duvarı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki	44
2.1.6.8.Kelime duvarı ile akıcı okuma arasındaki ilişki	45
2.2.İlgili Literatür	46
2.2.1.Yurtiçi yapılan çalışmalar.....	46
2.2.2.Yurt dışında yapılan çalışmalar	49
III.BÖLÜM.....	53
3.Yöntem.....	53

3.1.Araştırmanın Modeli.....	53
3.2.Çalışma Grubu.....	53
3.3.Verilerin Toplanması.....	54
3.4.Veri Toplama Araçları.....	55
3.5.Verilerin Analizi	58
IV.BÖLÜM.....	59
4.Bulgular	59
4.1.Birinci Alt Problem Verilerine Ait Çözümler.....	59
4.2.İkinci Alt Problem Verilerine Ait Çözümler	61
4.3.Üçüncü Alt Problem Verilerine Ait Çözümler	63
4.4.Dördüncü Alt Problem Verilerine Ait Çözümler.....	64
V.BÖLÜM.....	67
5.Tartışma ve Öneriler	67
5.1.Sonuç	67
5.1.1.Okuduğunu anlamaya ilişkin sonuçlar	67
5.1.2.Akıcı okuma becerilerine ilişkin sonuçlar	68
5.2.Öneriler	70
5.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler	70
5.2.2.Araştırmacılara yönelik öneriler	71
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Prozodi Puanlarına Ait Ön Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Kelime Tanıma Puanlarına Ait Ön Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları	60
Tablo 4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Hız Puanlarına Ait Ön Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Anlama Puanlarına Ait Ön Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları	60
Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Prozodi Puanlarına Ait Son Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Kelime Tanıma Puanlarına Ait Son Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	61
Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Hız Puanlarına Ait Son Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Anlama Puanlarına Ait Son Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları	62
Tablo 4.3.1. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması..	63
Tablo.4.3.2. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 4.3.3. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Hız Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 4.3.4. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Anlama Puanlarının Karşılaştırılması..	64
Tablo 4.4.1. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması...	64
Tablo.4.4.2. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 4.4.3. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Hız Puanlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 4.4.4. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Anlama Puanlarının Karşılaştırılması....	66

ÖZET

KELİME DUVARI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZTÜRK, Mustafa

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez / Proje Danışmanı: Prof. Dr. Yusuf CERİT

Eylül – 2019, I-X, 1-94 Sayfa

Bu araştırmada, Kelime Duvarı Yöntemi'nin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel modellerden, eşitlenmemiş ön test ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Aynı okulda öğrenim gören iki dördüncü sınıf öğrencileri deney grubunu (n=18) ve kontrol grubunu (n=20) oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ön test ve son test ölçümleri bir dakikada doğru kelime sayıları ile kelime tanıma ve okuma hızları hesaplanmıştır. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri prozodik okuma ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise basit ve derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Verilerin normalliğini ölçmede Shapiro wilks analizi ve alt problemler ait veriler Mann Whitney-U testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Prozodi, Kelime Tanıma, Okuduğunu Anlama, Kelime Duvarı

ABSTRACT**QUASI-EXPERIMENTAL RESEARCH END THE AIM OF THE RESEARCH IS TO DETERMINE THE EFFECTS OF THE WORD WALL METHOD ON THE FORTHGRADE STUDENTS FLUENT READING COMPREHENSION**

ÖZTÜRK, Mustafa

Master's Thesis

Basic Education Science

Primary School Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Yusuf CERİT

September – 2019, I-X,1-94 Pages

This research is a quasi-experimental research end the aim of the research is to determine the effects of Word Wall method on the forthgrade students fluent reading comprehension. Pre-test and past-test haven't been equalized as a control group in the study but quasi-experimental model has been used. The study has been carried out together with 4th grade students at a primary school in Düzce in 2018-2019 school years. Easy sampling method is used to avoid less of time and cos while identifying the research group. The research has been carried out at the researcher's own school and the researcher is the Turkish teacher of the control and treatment groups. The treatment group is identified as (n=18) and the control groups is identified as (n=20). In the research, the researcher has worked out on reading fluency, recognizing the word, prosodic reading, true word amount in 1 minute, word recognizing speed and pre-test and past-test results of reading comprehensions of the students.

The students prosodic reading skills have been evaluated by using prosodic reading scale. Open-ended questions which aim simple and deep comprehension have been used at evaluating comprehension skill. Shapiro wilks analysis and Mann Whitney-U test, Wilcoxon Signed Ranks test and Signed Ranks test were used to measure the normality of the data. By analyzing the research, it has been understand that Word Wall Method is

an effective method of the students reading speed, word recognizing, prosodic reading and reading comprehension skills.

Keywords: Fluent Reading, Prosodi, Word Recognition, Reading Comprehension, Wordwall



I.BÖLÜM

1.Giriş

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumundan bahsedilmiştir. Araştırmanın önemi ve alt problemler açıklanmıştır. Araştırmanın gerekçesi belirtilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüz toplumlarının gelişmişlik seviyeleri okuma yazma oranıyla ilişkilendirilerek belirlenmektedir. Bu bağlamda okuma, insanoğlunun ilk dönemlerinden şimdiye kadar düşüncüyü etkileyen, düşüncenin gelişimine katkı sağlayan temel faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir. İnsanın kendini keşfin farkına varması, hayatını sürdürdüğü ve ait olduğu toplum ile ilişkilerini saptanması okuma becerisini kazanıp kullanmasıyla ilişkilidir (Özdemir, 1995).

Okuma; insan hayatında sonradan edinilebilen, insanın tüm hayatını etkileyebilecek güçlükte, bilişsel, sosyal ve kültürel alanda katkı sağlayan çok karmaşık bir süreçtir (Keskin,2012). Karmaşık olan bu süreç, okuyucunun ön bilgilerini kullanarak metni yeniden yorumlaması ve okuyucu ile metnin etkileşimi sonucunda bir anlamın kurulmasıyla meydana gelmektedir (Akyol, 2006).

21. yüzyılda okuma; ön bilgilerin harekete geçirildiği, okuyucu ve yazar arasında etkili iletişime dayanan, doğru bir teknik ve hedef ile uygun bir mekânda gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir. Akademik, kişisel, siyasal, sosyal, vb. gibi birçok değeri okuma becerisi içinde barındırmaktadır. Çocuklar ilkokula başladığı andan itibaren onlara okuma becerisinin kazandırılmasına çok önem verilmektedir; çünkü

okuma becerisine sahip olmak ve kullanabilmek günlük hayatı sürdürebilmek için çok önemlidir. Cadde ve sokaklardaki trafik işaretlerini, alışveriş ilanlarını okuyup anlamlandırabilenler açısından yaşam daha kolaydır, tüm bu işlemleri gerçekleştirebilmek için ise bireyin okuma becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Okuma, insanların duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya da katkı sağlar (Akyol, 2010).

İyi okuyucuları belirleyen faktörlerden birisi metnin akıcı bir şekilde okunmasıdır. Akıcı okumanın olmaması ise zayıf bir okumanın olduğunun göstergesidir. Akyol'a göre (2010) akıcı okuma; vurgu tonlamalara ve noktalama işaretlerine önem verilen, heceleme ve gereksiz beklernelerden arındırılmış, kelime tekrarı ve geriye dönüşlerin olmadığı, anlam ünitelerine önem verilerek okunan; yani konuşur gibi gerçekleştirilen okumadır. Akıcı okuma teriminin ilk ortaya atıldığı zamanlarda araştırmacılar akıcı okumayı kelimeleri otomatik olarak tanımayla ilişkilendirirken, son zamanlarda kelime tekrarlarından, gereksiz duruşlardan ve gereksiz geriye dönüşlerden arınmış bir okuma olarak tanımlama yoluna gitmişlerdir (Akyol ve Baştuğ, 2015; Keskin ve Baştuğ, 2013).

Son zamanlarda üzerinde uzlaşılan akıcı okuma tanımı ise, metnin uygun hızda, doğru ve konuşur gibi okunmasıdır (Akyol, 2006; Rasinski, 2004). Akıcılığın oranı metindeki kelimelerin bilinmesi ve daha kolay anlamlandırılmasıyla artar. Kelime tanıma hataları akıcı okumanın 3 bileşeninden biri olan "doğru okuma" basamağıyla ilişkilendirilir. Akıcı okuma ile kelime tanıma ve anlam oluşturma arasında bir bağ vardır. Okuyucuların kelime tanımaya normalden fazla yoğunlaşması okunan metni anlamaya daha az yoğunlaşmaları anlamına gelir ve bu da okumanın asıl amacı olan anlamayı olumsuz şekilde etkiler (Keskin ve Baştuğ, 2013; Uzunkol, 2013). Zayıf okuyucular kelime tanıma konusunda; tanımadıkları kelimeleri okumama, kelime veya harfleri karıştırma, heceleme, kelimedeki harfleri değiştirme, kelimeleri tahmin etme, yanlış okuma, ekleme veya çıkarma, tersine çevirme ve kendini tekrar etme, kelime değiştirme gibi hatalar yapmaktadırlar (Akyol, 2006; Rasinski, 2004; Uzunkol, 2013). Bu tür kelime tanıma hatalarından arınmış bir okuma anlamayı olumlu olarak doğrudan etkilemektedir.

Akıcı okumanın diğ er bileş eni olan “hızlı okuma” ise otomatikleş me ile iliş kilendirilmektedir. Otomatikleş me, metinde yer alan her kelimenin tanınması ve hızlı bir şekilde anlamın kurulmasıdır (Baş tuğ ve Akyol, 2012; Keskin ve Baş tuğ, 2013; Ulu, 2016). Okumanın otomatikleşmeden ve kelime tanımadan yoksun olması demek, anlam ünitelerinin oluşamayacağı hem cümlenin öğeleri arasında hem de cümleler arasında bağ kurulamayacağı anlamına gelir (Keskin, 2012; Keskin ve Baş tuğ, 2013; Ulu, 2016; Uzunkol, 2013).

Akıcı okumanın son bileş eni prozodik okumadır. Kelime tanıma ve otomatikleş me okumanın akıcılığı konusunda atılmış iki önemli adımdır. Ancak okuma prozodisi olmadan tam bir akıcı okumadan söz edilemez (Keskin, 2012; Rasinski, 2004; Ulu, 2016; Uzunkol, 2013). Akıcı okumanın son bileş eni olan prozodi, konuşmanın ritim ve ton gibi özelliklerini açıklamak için kullanılır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Keskin, 2012). Prozodik okuma ise metinde bulunan vurgu, tonlama, noktalama işaretleri ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuma olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya ve diğ erleri, 2016; Keskin, 2012; Ulu, 2016). Bahsedilen bileş enler olan doğru, hızlı ve prozodik okuma, akıcı okumaya temel oluşturmakta ve akıcı okuma yöntemleri kullanılarak geliştirilebilmektedirler.

Akıcı okuma iyi okuyucuların özelliklerinden birisidir. Akıcı okuma becerisi kazanamamış bireyler zayıf okuyuculardır. Akıcı okuma becerisinden yoksunluk sadece zayıf okuyucular ile iyi okuyucuları ayırt etmez, ayrıca okuduğ undan anlam çıkaramayanlar için de önemli bir faktördür. Okuma da güçlük çekenler kelimeleri tanımak için aş ırı çaba sarf ettikleri için okuduklarını anlamada zorluk çekerler (Hudson, 2005). Akıcı okuma becerisini kazanmış bireyler, tam olarak, doğru bir hızda ve prozodik olarak okuma yaparlar (Karasu,2011). Akıcı okuma yapanlar kolay, doğru, düzgün bir ses tonuyla okurlar. Hızlıca otomatiklik sayesinde kelimeleri tanırlar. Böylelikle kelimeleri tanımaya çalışmaktan ziyade dikkatlerini okuduklarını anlam çıkarmaya odaklarlar (Rasinski ve Hoffman, 2003).

Karmaş ık bir süreç olarak nitelendirilen okuduğ unu anlama, okumanın temel amacı olarak ifade edilmektedir (Adams, 1990; Anastasiou ve Griva, 2009; Edmonds,

Vaughn⁴, Wexler, Reutebuch, Cable, Tackett ve Schnakenberg, 2009; Lai, Benjamin, Shewanenflugel ve Kuhn, 2014; Lerner, 2000; Quellette, 2006). Okumaktan kasıt anlam çıkarmaktır. Öğrenme ancak okunanlardan bir anlam çıkarıldığında gerçekleşmektedir ve bu şekilde okuma becerisi nihai amacına ulaşmaktadır (Coşkun, 2002). Bu açıdan, başarılı bir okuma süreci bireyin okunandan anlam çıkarması ile gerçekleşir (Bender, 2008, s. 194). Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için öncelikli olarak kelime tanıma, hız ve prozodiye dikkat edilerek yapılan okumadır (Dündar ve Akyol, 2014). Bir ifadeyi anlamak için okuyucu görsel olarak sözcükleri tanımalı, çözümlmeli, sözcüklerin sesbilgisel, bütünsel özelliklerini cümlenin altında yatan anlamı fark etmesi birbiriyle ilişkilendirip yorumlamalı ve değerlendirmelidir (Karatay, 2009; Kendeou, van den Broek ve Karlsson, 2014). Buna karşın, çok sayıda öğrenci yoğun öğretime rağmen okuduğunu anlamayı işlevsel düzeyde gerçekleştirememektedir (Kendeou, van den Broek ve Karlsson, 2014).

Eğitim-öğretim programlarının en önemli hedefleri arasında, öğrencilere akıcı okumayı ve okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlama becerisini kazandırmak vardır. Birinci sınıftan başlayarak okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasına oldukça fazla zaman ayrılmakla birlikte gerçekleştirilen araştırma verilerine göre ilkökul kademesindeki öğrencilerin sınıf seviyelerinde bir okuma parçasını seslendirirken çok fazla okuma hatası yaptıkları ve akıcı okuma yapamadıkları belirlenmiştir. Akyol'un (2013) yaptığı bir araştırma sonucuna göre; ilkökul öğrencileri 100 sözcükten oluşan bir metnin 70'ini, ortaöğretim öğrencileri 50'sini ve yükseköğretim öğrencileri ise 35'ini tekrar etmektedirler. Öğrencilerin okuma esnasında yaşadıkları bu sorunlar, Türkçe dersinde ve diğer derslerde başarılarının düşmesine ve okul yaşamlarının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Yıldız, 2013).

Okuma ve anlama becerileri bireylerin hayat boyu kullanacakları ve kendilerini devamlı olarak geliştirecekleri önemli alanların arasında yer almaktadır. Bu becerilere sahip olmak yalnızca Türkçe öğretiminde değil, tüm dersler içinde ciddi bir önemi vardır. Çünkü akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerini kazanamamış öğrencilerin okul hayatlarında da başarı sağlayama olasılığının düşük olacağı ifade edilmektedir (Sidekli,2005).

İlkokulun ilk senelerinde, okumanın kazandırılması ve okumayla ilgili bileşenlerin öğretilmesi hedefi vardır. Bu sürede, öğrencinin doğru okuma, kelime tanıma, ve noktalama işaretlerini doğru kullanabilme açısından istenilen düzeye ulaşması amaçlanır. Bu süreçte okuduğunu anlama ikinci plandadır. İlkokul 4. sınıf ise okumanın ve anlamamanın temel amaç olarak benimsenmeye başlandığı dönemdir (Keskin,2012).

Eğitim sürecinde, günlük hayatta ve iş dünyasında başarılı olmak, istikrarlı bir şekilde okumayı gerektirir. Okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de öğrencilerin bu beceriye sahip olma açısından sorunları olduğu belirlenmiştir. Güneş (2000) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin okudukları kelimelerin yüzde 70’ini, lise öğrencilerinin yüzde 50’sini üniversite öğrencilerinin ise yüzde 35’ini anlamadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerimizin okuma alışkanlıklarını, okuma becerilerini, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmak için uyguladıkları öğretim materyallerini tespit edip bu materyallerin yeterli olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen uluslararası bir sınav olan PIRLS sonuçları göre Türkiye’nin 35 ülke arasından 28.sırada yer aldığı ve Türkiye’nin ortalama puanın altında bir puana sahip olduğu (449) tespit edilmiştir (EARGED, 2003, s.7). Bu sonuçlar Türkiye’de öğrencilerin akıcılıkta ve okuduğunu anlama açısından sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilere akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmada ve geliştirilmesinin gerekli olduğu açıkça görülmektedir.

Güncel bilgilerden teknoloji sahasındaki yeniliklerden faydalanmak kısacası hayatımızın tüm alanlarında başarılı olabilmek için okuma becerilerini kazanmak artık günümüzde olmazsa olmazlardandır.

Akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlamamanın kazandırılması ve geliştirilebilmesine yönelik öğretim sürecinde nasıl bir yöntem kullanılması gerektiğine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda incelenen yöntemlerden biri de kelime

duvarı yöntemidir (May,1993; Walton, 2000; Jasmine ve Schiesl 2009; Henrichs, 2011; AlShaiji ve Alsaleem (2014).

Türkiye’de öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden olan kelime tanıma, hız ve prozodi unsurlarının anlamada etkili olduğu ve akıcı okuma gerçekleştirilmede sorunları olan öğrencilerin bu kazandırmada faydalanılan yöntemlerle ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar neticesinde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmeye katkı sağladığı ve akıcı okumaları geliştikçe okuduklarını anlamlandırmaları da paralel olarak geliştiği sonucu çıkmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Keskin, 2012; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol 2013; Uzunkol, 2013). Ülkemizde gerçekleştirilen bu çalışmalarda akıcı okumada problem yaşayan öğrenciler okuma ve anlama problemlerini, birçok yöntem ve tekniklerle küçük gruplarla veya tek kişilik olacak şekilde planlanması ve sadece akıcı okumada problem yaşayan öğrenciler için gerçekleştirilmesi, tüm sınıfla ayrıca çeşitli düzeyde okuma becerisine sahip sınıfla gerçekleştirilecek uygulamalarda kullanılabilecek daha verimli yöntemlerin kullanılması ihtiyacını meydana getirmiştir.

Elde edilen bu üzücü sonuçlar bize ülkemizde bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanlarında önemli sorunları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Önümüzde yıllarda daha başarılı sonuçlar elde edebilmek için öğrencilere akıcı okuma ve okuduğuna anlama becerisinin kazandırılması şarttır. Bu ise ancak ilkokulun başlangıcı ile beraber öğrencilerin akıcı okumalarına katkıda bulunacak çalışmaların gerçekleştirilmesi ile mümkündür (Akyol, 2014, s. 2).

Özellikle ilkokul seviyesinde oldukça önemli bir yeri olan kelime duvarları, matematik dersinde matematik işaretlerini öğretmek, dil öğretimi derslerinde yazımında zorluk çekilen kelimeleri kazandırmak ve sosyal bilimler derslerinde yer alan tarihi olayları gruplandırmak ve kazandırmak gibi amaçlarla kullanılabilirken üst seviyelerde de birçok alanda kullanılabilir (Harmon, Hendrick, Wood, Willeford ve Vintinner. 2009). Birtakım araştırmalarda, kelime duvarı yönteminin matematik, fen bilgisi ve sosyal bilimler gibi branşlarda konu ve kavram öğretimi gibi birçok alanda

etkili olarak kullanıldığına ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir (Harmon, Wood, Hendrick, Vintinner, ve Willeford. 2009).

Akıcı okuma, okuma sürecindeki birinci unsurdur. Kelime tanıma, kod çözme ve anlama dâhil olmak üzere sözlü ve hızlı okuma becerisidir (Chard & Pikulski, 2005). İyi okuyucular kelimeleri hızlı tanıdıkları için hem akıcı okurlar hem de okuduklarını daha iyi anlarlar (Pumfrey, Elliot, 1990). Ancak kelimeleri tanımada güçlük çeken okuyucular ise metni anlama becerilerini etkileyen bilinmeyen kelimeleri çözmekte zorlanırlar (Huebner, Bush 1970). Araştırmalar, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kazanmada yardımcı olmanın etkili bir yolunun kelime duvarı ve kelime duvarı etkinliklerini kullanmak olduğunu göstermiştir (Callella,2001).

Kelime duvarı, seviyeye uygun, gruplar veya kategoriler halinde sınıflandırılmış ve çocukların kolayca görmesi ve öğrenmesi için sınıfın duvarına yerleştirilmiş kelimelerin toplamıdır (Brabham, Willaume,2011; Copper, Kiger, 2003). Bir kelime duvarının temel amacı, öğrencilerin bir bakışta kelimeleri tanımalarını sağlamak ve okuma esnasında kelime tanımalarını geliştirmeye yardımcı olmaktır (Huebner,Bush, 1970). Ek olarak, kelime duvarları ayrıca öğrencilerin kelimeler arasındaki bağlantıları hatırlamalarına (Callella,2001), kelimenin anlamını korumalarına ve nihayetinde akıcı okumalarına yardımcı olan bir görseldir (Ehri,2005).

Kelime duvarları çok karşılan kelimelerin kullanılmasını teşvik etmektedir. İlkokulun ilk yıllarında en fazla 110-120 kelime ve haftada beş kelime eklemek idealdir (Hilden ve Jones, 2012; Jasmine ve Schiesl, 2009). Ayrıca kelime duvarı yönteminin okuma öğretiminin önemli bir bileşkesi olarak kabul edilen akıcı okuma becerisini geliştirmede başarılı bir yöntem olarak ifade edilebilir. Jasmine ve Schiesl (2009) birinci sınıfa devam eden yirmi bir öğrenci ile gerçekleştirdikleri durum çalışmasındaki, kelime duvarı çalışmalarının öğrencilerin bir dakika içerisinde okuyabildikleri ortalama kelime sayısını arttırdığı ve söz varlığını arttırmada etkili olduğu saptanmıştır. Araştırma neticesinde, kelime duvarı yönteminin akıcı okumanın geliştirilmesini sağlayan önemli yöntemlerden birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin gözlemleri, öğrencilerin bireysel çalışma yaparken başkası

tarafından müdahaleye ihtiyaç duymaksızın kendi kendilerine kelime duvarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama yukarıda da ifade edildiği gibi çözülmesi gereken bir problemdir. Kelime duvarı yönteminin bu becerilerin öğrencilere öğretilmesinde etkili bir yöntem olacağı düşünülerek bu çalışma yapılmıştır.

1.1.1.Problem durumu

Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında etkisi var mıdır?

1.1.2.Alt problemler

1.Kontrol grubunda yer alan 4. sınıf öğrencilerinin ön test puanları ile deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları;

- a)Prozodi becerisine
- b)Kelime tanıma becerisi
- c)Hız becerisi
- d)Okuduğunu anlama becerisine göre anlamlı farklılık var mıdır?

2.Deney grubunda yer alan 4. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında

- a) Prozodi becerisi
- b) Kelime tanıma becerisi
- c) Okuma hızı becerisi
- d) Okuduğunu anlama becerisine göre anlamlı farklılık var mıdır?

3.Kontrol grubunda yer alan 4. Sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında

- a) Prozodi becerisi
- b) Kelime tanıma becerisi
- c) Okuma hızı becerisi
- d) Okuduğunu anlama becerisine göre anlamlı farklılık var mıdır?

4.Kontrol grubunda yer alan 4. Sınıf öğrencilerinin son test puanları ile deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında

- a) Prozodi becerisi
- b) Kelime tanıma becerisi
- c) Okuma hızı becerisi
- d) Okuduğunu anlama becerisine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.Önem

Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve başarılı bir okuma için önemli bir beceridir. Öğrencilerin okul hayatları süresince, iyi bir okur-yazar olabilmeleri için çaba sarfedilir. Bu çalışmalar okulda formal olarak ve okul dışında informal olarak devam eder. Öğrencilere okul ortamında ihtiyaçları olan desteğin verilmesi ve uygun stratejinin uygulanması gereklidir. Okuma, akademik yaşamda gereken en temel beceridir. Okuma becerisinin çok fazla önem arz etmesi okumanın gereken ilgiyi görmesi için başlı başına yeterli bir nedendir. Okumanın uygun düzeyde kazandırılması ve okumaya yönelik yöntemlerin öğrencilere öğretilmesi, onlara okul hayatları süresince faydalanabilecekleri önemli bir unsurun elde edilmesi anlamına gelmektedir (Keskin, 2012).

Okumanın otomatikleşmesi, okuyucunun dikkatini kelimeyi tanımaktan ziyade, anlamaya daha çok zaman ayırdığı anlamına gelmektedir. Doğru okuma ve kelime tanıma becerileri otomatik bir şekilde işliyorken okuyucu metinden anlama bakımından faydalıyor demektir. Bunun gibi gerçekleştirilen tüm okumalar, aynı zamanda daha sonraki gerçekleşecek olan okumanın da ön bilgilerine katkı sağlamaktadır (Keskin, 2012).

PİSA sınav sonuçlarına göre Türkiye’de katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin OECD ortalamasının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye ortalaması 428 ve OECD ortalaması 460’tır(PISA, 2016). Bununla birlikte Türkiye’deki öğrencilerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda istenilen düzeyde

becerilere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak Türkiye’de okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin insanlara (öğrencilere) kazandırılmasında bir sorun olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin edinilmesinde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin sorgulanması gerekliliği görülebilir. Bu nedenle akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması veya geliştirilmesinde alternatif yöntemlerin bulunması önemlidir. Bu bakımdan bu çalışmada bu becerilerin öğretilmesinde son zamanlarda kullanılmaya başlanan Kelime Duvarı yönteminin etkisi incelenerek bu konuda öğretmenlerin kullanabilecekleri bir yönteme ilişkin bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

1.3.Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı “Sağlık ve Spor” Teması metinleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma Düzce ili merkez ilçesi ilkokullarının 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın deneysel işlem süresi 3 hafta /6 saat ile sınırlıdır.

1.4.Varsayımlar

Bu araştırmaların yürütülmesinde şu sayılılar benimsenmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara samimi olarak cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri normaldir.

1.5.Tanımlar

Okuma: Ön öğrenmelerin kullanıldığı, metin ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan, uygun bir yöntemle ve hedef doğrultusunda, düzenli bir ortamda meydana gelen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Akıcı Okuma: Vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, noktalama işaretlerine uyulan, geriye dönmelerin ve kelime tekrarlarının bulunmadığı, heceleme ve gereksiz beklèmelerin olmadığı anlam ünitelerine dikkat edilen, konuşma hızında yapılan okumadır. (Akyol, 2006).

Prozodi: Konuşma dilindeki tonlama ve ritim anlamına gelen kavramdır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

Okuduğunu Anlama: Metinde verilen bilgilerin okuyucunun zihninde varolan bilgilerle birleştirerek anlam oluşturmastır (Yıldız, 2013).

Kelime Duvarı: Kelime duvarları, kelime hazinesine katkı sağlama, hece oluşturma, harf-ses ilişkisi ve ses farkındalığı gibi hedefler için tasarlanan, belirli bir düzene göre kelimelerin eklendiğı ve genel olarak sınıf duvarının bir pano şeklinde kullanıldığı öğretim araçlarıdır.

II.BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Kelime duvarı yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmayı anlamlı kılacak kavramlar literatür ışığında derinlemesine irdelenmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde akıcı okumanın alt boyutları, okuduğunu anlama, kelime duvarı ve bu alanlarla ilişkili kavramlar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1.Okuma

İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri, karşılaştıkları sorunları çözebilmelerine, gereksinimlerini karşılayabilmelerine, hayatlarına ilişkin gelecek planı yapabilme ve bunları gerçekleştirmelerine büyük oranda bağlıdır. Bu eylemleri etkili bir şekilde yapabilmek için ise bilgi sahibi olmaları gerekir. Okuma, insanların bilgi edinebilmelerinde başvurdukları önemli eylemlerden birisidir. Bu açıdan okuma kavramı, alan yazında çok uzun zamandan bu yana incelenmiş ve çok farklı şekilde tanımlanmıştır. Özdemir'e (1987) göre okuma, basılmış veya yazılmış işaretleri anlam verme maksadıyla zihnin göz ve ses organı ile gerçekleştirdiği bir eylemdir. Razon (1982) ise okumayı yazılı ve basılı işaretleri belirli kurallar dahilinde seslendirme olarak tanımlamıştır. Güneş (2008) yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak okumayı okuyucunun eski bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirip anlamlandırdığı ve okuyucunun etkin rol aldığı bir süreç şeklinde tanımlamıştır.

Tarihteki ilk okuma eyleminden bilginin hızla yayıldığı, katlandığı ve aktarıldığı günümüze kadar okuma bilgi edinmenin en kolay yoludur (Güneş, 2000). Bilginin öğrenilmesinde ve aktarılmasında uzun zamandır devam eden ve yaygın olarak kullanılan okuma, insanın sonradan kazandığı ve tüm yaşamını etkileyen (Keskin ve Akyol, 2014), kişiyi akademik, sosyal ve kültürel yönden geliştiren karmaşık ve birçok farklı değişkeni içinde barındıran bir süreçtir (Güneş, 2000; Keskin ve Akyol, 2014). Literatürdeki diğer tanımlarda Akyol (2006) okumayı, birçok alt becerinin ve mevcut bilgilerin harekete geçirildiği, yazar ile okuyucular arasında etkili iletişime dayanan, uygun bir yol ve hedef doğrultusunda, belirli bir ortamda oluşturulan anlam kurma süreci, Logan (1997) dinamik ve karmaşık bir anlam kurma süreci, Çaycı ve Demir (2006) yazıda yer alan sembollerini tanıma ve anlamlandırma işi olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlamalara dayanarak okumanın sadece bireyin sembollerini yazıları seslendirdiği bir eylem olarak sınırlandırmamız yanlış olacaktır. Okuma aksine seslendirme kalıbına sokulamayacak kadar geniş bir kavramdır. Okuma kelimelerin anlamını farketme ve metni anlamlandırma faaliyetini eşzamanlı bir şekilde sürdürmeyi amaçlar (Rasinski, 2004). Okurlar okuma eylemini eşzamanlı ve anlamlı bir şekilde yapmadıkları takdirde metni anlamaları mümkün olmayacaktır. Bu sebeple okurun sözcükleri iyi tanınması metnin anlamlandırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Ülper, 2010: 68). Ayrıca okurun metni aşırı yavaş okuması, yanlış yerde duraklaması ve kelimeleri tanımaması metnin bütünlüğünü bozduğu için okumanın anlamlı hale gelmesini engelleyecektir.

Okuma, dil kurallarına uygun bir şekilde oluşturulmuş yazılı mesajları duyu organları aracılığıyla anlayıp kavrama, yorumlama, anlamlandırma, akıl yürütme ve sonuca ulaşma aşamalarından meydana gelen ayrılmaz bir süreçtir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Okuma, geçmişte olduğu gibi günümüzde de araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Günümüzde de geçmişteki bilgi edinmenin en iyi yolu okumadır. Okur-yazar olmaksızın günlük hayatımızda oldukça önemlidir. Okuma, bireylerin bağımsız bir şekilde hareket etmelerini, iyi ilişkiler oluşturmalarına, güçlü özgüven geliştirmelerine ve ferdi oldukları topluma daha uyumlu olmalarını sağlamaktadır (Rizopoulos ve Wolpert, 2004). Okuma, yazılı ya da basılı sembollerini belirli kurallara uyacak şekilde seslendirmektir (Razon, 1982). Özdemir'e (1987) göre okuma, yazılı veya basılı

kavramları yorumlayarak ve anlamlandırarak beynimizin göz ve ses organlarıyla beraber ortaklaşa gerçekleştirdiği bir çalışmadır.

Akyol'a (2006) göre okuma, metin ile okuyan kişi arasında iyi bir ortamda meydana gelen fikir alışverişidir. Başarılı okuyucular planlı okuma yaparlar. Planlı okuyucular aktif bir süreç olan okumanın iyi gerçekleşmesi için düzenli okumalar ve okuma yöntemlerini kullanmaya çalışırlar. Ayrıca okumayı barındıran becerilerin mekanik bir şekilde kazandırılmasının yanında öğrencilere okumayı sevdirmek de çok mühim bir iştir. Okumaya ilgili olmak, heves etmek ve okumayı sevmek küçük yaştaki öğrencilerin tek başlarına edinebileceği davranışlar değildir.

Okuma; okurun önbilgilerini kullanarak, metindeki bilgileri yorumlayarak anlamlandırdığı aktif bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç; görme, seslendirme, farkında olma, anlama gibi çeşitli zihinsel işlemlerden oluşmaktadır (Güneş,2008).

Okuma düşünce ve gözlemlerle birlikte sözlü, yazılı anlatımda önemli bir konuma gelir. Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlamaları ve anladıklarını anlatabilmeleri, önemli dercede kelime hazinelerinin zenginliğine ve bu zenginlik de okuma faaliyetine bağlıdır (Sever,2004).

Okuma şekil ve sembollerin seslendirilmesinden ziyade yazıların okurun bilgi ve tecrübeleriyle birleştirilip anlamlandırılmasıdır. Bu anlamlandırma süreci okurun aktif rol alıp metinle etkileşim içerisinde bulunmasını gerektiren bir süreçtir. Okumada okur pasif değil bilgi, tecrübe ve problem çözme becerilerini kullanarak anlamlandırma işlemini yapan aktif bir pozisyondadır. Okuma, okuyucunun yazarın vermek istediği mesajı metinle aktif bir anlam kurma süreci kurarak metni yapılandırdığı aktif bir bilgi işleme sürecidir (Southwood, 2012).

Okuma sürecinde okurun iki temel amacı vardır. Bu amaçların ilki kelimeleri tanımadır. Nitekim kelimeleri tanımayan bir okurun okuma sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmesi mümkün değildir. Bu amaçların ikincisi tanıma işlemi yapılan kelimelerin

anlamlandırılması yani anlama dediğimiz kısımdır. Okumada ustalaşmamış okurlar kelime tanıma görevine fazla vakit ayırdıklarından anlamlandırma sürecini sağlıklı yürütememektedir. Kelimeleri tanımada kendini geliştirmiş okurlar dikkatlerini anlamlandırmaya daha fazla vakit ayırıp anlamlandırma amacını yerine rahatlıkla getirebilirler (Rasinski, 2012; Samuels, 2006,).

Akademik becerilerin kazanılmasında en önemli öge konumunda olan okuma, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir yer tutar. Okuma eylemi ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakacak olursak okumada yetersiz olan öğrencilerin, okuma becerisindeki sorunlar nedeniyle akademik hayatlarının olumsuz etkilendiği söylenmektedir (Güzel, 1998).

Başarılı bir okuma faaliyetinde okuyucular yazılı metinlerdeki sözcükleri uygun seste, becerilerini ve yapısal bilgilerini kullanarak çözümledikleri, daha sonra çözümledikleri sözcükleri mevcut kelime hazineleri, varolan tecrübe ve bilgiler ile bağlantı kurarak anlam yükledikleri, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden meydana gelen cümleleri inceleyerek verilmek istenen iletiye erişebildikleri bir süreç olarak tanımlayabiliriz (Güldenöglü, Kargın ve Ergül, 2016). Başarılı bir okumanın oluşabilmesi için okuyucunun hem iyi bir çözümleyici olması aynı zamanda çözümlendiği ifadeleri bilgi ve becerilerini kullanarak anlamlandırabilmesi gerekir (Güzel, 1998).

Okuduğunu anlama için okuyucunun sürece aktif bir şekilde dahil olması gerekir. Bu aktiflikte metnin içeriğinin ve konusunun farkında olan okuyucunun ön bilgilerini anlam kurmak maksadıyla kullanmaktadır. Zayıf okuyucular bakımından ana sebep, metinden anlam oluşturmamaktır. Bu olumsuzluk da okuyucunun metne dair var olan bilgilerini kullanabilmesiyle ilgili yeteneğini geliştirip, kullanmasıyla olumsuzluk ortadan kalkabilir (Rasinski, 2004).

Okuma, anlamadan ayrı düşünülemez için sadece sözcük sınırları içinde kalarak yapılacak açıklamalardan çok daha geniş boyutları olan bir süreçtir. Okumayı açıklayan Okumanın Basit Görünümü kuramı sözcük okuma ve işleme boyutlarını

birleştirek okumayı daha geniş bir çerçevede açıklayan önemli kuramlardan biridir. Bu kurama göre okuma, sözcük okuma ve dili kavrama olmak üzere iki ana kategori ve bunların alt ulamlarından oluşur. Sözcük okuma, metin dışı yalın sözcükleri okuma becerisine gönderimde bulunur ve harf-ses bilgisi, doğru okuma ve otomatik okuma alt kategorilerinden oluşur. Dili kavrama, sözcükleri, tümceleri ve metni anlama becerisine atıfta bulunur ve sözcüğün anlamını etkinleştirme, cümleleri anlama, çıkarım yapma, kavramayı denetleme ve metin yapısını anlama alt basamaklarından oluşur. Bu basamaklardan biri çalışmadığı zaman okuma gerçekleşmez (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015).

Okuma sürecini açıklayan birtakım modeller vardır. Bu modellerde öğrencinin okuma süreci ele alınmıştır. Dış doğrultulu modele göre okuma harflerin tanınması ile başlayan, harflere seslerin eklenip kelimelerin anlamlandırılması ile devam eden ve bu anlamlandırılan sözcüklerden cümlenin anlamlandırılması ile sona eren bir süreç olarak tanımlanmıştır. (Gough, 1972)

“Otomatik bilgi işleme kuramına (Dündar ve Akyol, 2014) göre okuma görsel olarak metnin göz önüne gelmesiyle başlar. Görsel hafıza metindeki şekillerin işlenmesidir. Harfi oluşturan çizgi, açı ve eğim gibi unsurlar harfin tanınmasını sağlar. Harfteki unsurların şekillerle birleşmesi ve uygulanmasıyla tek bir şekil olarak görülebilir. Harf oluşturmada tekrarlar arttıkça harf algısı giderek pratikleşip hızlanır ve görsel olarak tanıma süresi azalır. Harflerin birleşmesi ile oluşan sözcüğün bir bütün şeklinde görülüp tek bir birim şeklinde tanınması “birimleştirme” olarak isimlendirilmektedir. Görsel şekilde işlenen metin daha sonra işlenen şekillere seslerin ilave edildiği sesbilimsel hafıza sürece dahil olur. Bu süreci bağlamın oluşturduğu bilginin benlik hafızasına kaydı izler. Dış dikkat ile doğrudan gözlenebilen ve iç dikkat ile doğrudan gözlenemeyen unsurlar beşinci bileşeni oluşturur. Samuels (1994) basılı sözcükleri anlamlandırmayı iki aşamalı bir süreç olarak ifade eder. Okuyucu ilk önce basılı kelimelerin şifresini çözmeli, daha sonra şifreleri çözülen kelimeleri anlamlandırılmalıdır. Okuması gelişmemiş bireyler kodlama evresinde fazla vakit harcadığından dolayı anlamlandırma evresinde başarısız olmaktadır. Okuma seviyesinin yükselmesi için kod çözme işleminin hızlı yapılması ve anlamlandırma işlemine

yeterince vakit ayırabilmesi gerekir. (Aktaran: Baştuğ ve Akyol,2012). Diğer bakımdan, akıcı okuyucunun kod çözüme yeteneği istenilen seviyede olduğundan dolayı tüm dikkatini okuduğunu anlamlandırma üzerinde yoğunlaştırabilir. Kelime tanıma, anlamayı etkileyen birçok bileşenden sadece bir tanesi olmasına rağmen, kelime tanınmadan okuyucunun metinden anlam çıkarması imkansızdır. Bu nedenle sözcük tanıma evresi en önemli evre olarak karşımıza çıkmaktadır. (Clark, 2004; Pıkulski, 1997, Aktaran: Baştuğ ve Akyol,2012).

Okuma üst bilişsel stratejilerinin kullanılmasını gerektiren bir süreçtir. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklar ile okumadan en iyi verimin alınmasını sağlar (Doğan, 2002). Pressley'e göre (2002) iyi okuyucuların özellikleri şunlardır:

- Okumada etkin bir rol alırlar.
- Okuma ile ilgili hedefleri vardır. Metnin hedeflerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirirler.
- Okumadan önce metne göz atarlar.
- Metinden elde edecekleri kazanımlarla ilgili tahminde bulunurlar.
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etmeye çalışırlar.
- Metni anlamlandırabilmek için ön bilgilerinden faydalanırlar.
- Metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirirler.
- Farklı tür metinler okurlar.
- Bilgi vermeye dayalı metinleri özetleme ve anlam çıkarma eğilimindedirler.
- Okuma bir süreçtir.

Okuma sesli ve sesiz okuma olarak iki biçimi vardır.

Sessiz okuma; fısıldamadan, dudakları hareket kımlıdatmadan, baş ve gövde hareketleri yapmaksızın yalnızca gözle takip ederek yapılan okumadır (Akar, 2009; Özbay, 2007; Ünalın, 2006). Dudakların hareket ederek seslendirme işini yapması (sesli okuma) ve bu durumun göz ile takip etme (sessiz okuma) karşısında okuyucuyu yavaşlattığını aktaran Kayalan (2000) sessiz okuma sırasında sesli okumadan 4 kat daha fazla kelime tarandığını dolayısıyla sessiz okumanın sessiz okumadan 4 kat hızlı

olduğunu aktarmıştır. Arasında çeşitli farklılıklar vardır. Sesli okuma sessiz okumaya göre daha yavaştır. Sesli okumada, gözün sözcüğü görme zamanıyla görülenin seslendirilmesi arasındaki bir saniyenin çeyreği gibi bir zaman geçer. Alain Lieury'nün yaptığı çalışmalar değerlendirildiğinde, bir ekrana yansıtılan sözcüğü tanımak 10 salise, o sözcüğü seslendirmek ise 40 salise almaktadır. Yani, iyi bir okuyucu ekranda verilen bir kelimeyi 10 salisede tanırken 40 salisede seslendirmektedir (Güneş, 2011). Sonuç olarak; sesli okuma, okuma ile geçen zamanın uzamasına sebep olmakta ve çok fazla zaman almaktadır.

Sesli okumanın sessiz okumaya kıyasla daha güç bir okuma türü olduğu görülecektir. Sesli okuma esnasında okuyucu metinde yer alan yazıları iyi görmek, uygun bir ses tonuyla aktarmak, yazıları iyi görmek ve kontrol etmek mecburiyetindedir. Sesli okumada; kelime ve cümleleri tanıma, onları konuşma organları, tonlama ve vurgu ile seslendirme, nefesini ayarlama, okuduğunu dinleme ve anlama gibi birçok aşama gerekmektedir. Sesli okuma okuyucuların yorulmasına sebep olur, çünkü öğrenci hem zihinsel hem de fiziksel bakımdan çok daha fazla enerji kullanır. Sesli okuma esnasında oluşan ses gürültüye sebep olur ve bu sebeple sesli okuma bazen rahatsızlık verebilir. Fakat sesli okuma kontrolsüz olmamalı, okuyuculara okuma esnasında sesi ve ses seviyesini ne şekilde kontrol edecekleri ve onlara model olarak daha az enerji kaybetmeleri sağlanmalıdır.

Sessiz okuma hız bakımından sesli okumadan avantajlıdır; çünkü sessiz okumada anlama ve görme çok hızlı gerçekleşir. Sessiz okuma gözün görüp, hafızanın algıladığı bir iştir. Bu okuma türünde gözün gördükleri beyni yeterince meşgul ettiği için, başka bir iş bulamayan beyin, okumayı daha hızlı gerçekleştirir. Sessiz okuma yapmanın hedefi, öğrencilere kendi başlarına okuma becerisini, okuma alışkanlığını ve okuma zevkini kazandırmaktır. Yetişkinlerin ve öğrencilerin, sessiz okuma faaliyetlerine gündelik hayatlarında daha fazla zaman ayırmaları için birinci sınıftan başlayarak sessiz okuma etkinliklerinin üzerinde durulmasını gerektirmektedir. Bu sayede kazanılan iyi bir sessiz okuma becerisi, kişilere enerji ve zaman kazandırılmasını sağlamaktadır.(Köksal, 1999, 4).

Sesli okumada prozodik okumayla metnin içeriği alıcıya aktarılır. Vurgu ve tonlama metnin sözcüklerinin uygun şekilde seslendirmek anlamına gelir. Tonlama gerçekleştirilirken dinleyicilere aktarılan sözcüklerin değeri ile metindeki sözcüklerin değeri aynı da olabileceği farklı da olabilmektedir. Sonuç olarak vurgu ve tonlama aracılığıyla metnin iletisi daha iyi aktarılabilir ya da aktarılamayabilir. Ayrıca kelimelere hakim olmak, prozodik bir şekilde seslendirmek metnin iletisini zenginleştirir. Bu durum öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve hayal gücünü zenginleştirmeye fayda sağlar. (Martine,2005, Aktaran: Ateş ve Yıldız,2007). Fakat metnin enerjisini ve duygularını dinleyicilere verebilmek için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Aynı zamanda bu okuma türü etkili dinleyicileri gerektirir. Sesli okuma faaliyetlerinde bunlara dikkat edilmelidir.

Literatür incelendiğinde yer alan okuma türleri farklılık göstermektedir. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı içerisinde yer alan okuma türleri; tam okuma, ilişkilendirerek okuma, tartışarak okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma, altını çizerek okuma ve seçerek okumadır (M.E.B, 2005). Bunun dışında Çelik (2006) okuma çeşitlerini; sessiz okuma, sesli okuma, hızlı okuma, içten okuma ve özgün okuma olarak, Arıcı (2012) grup halinde okuma, güdümlü okuma, görsel okuma, serbest okuma, anlamlı okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, seçmeli okuma olarak sınıflamıştır. Bahsedilen bu okuma türlerinin dışında etkileşimli okuma ve akıcı okuma gibi okuma çeşitleri de mevcuttur. Biz bu okuma çeşitlerinden akıcı okuma üzerinde duracağız. Ve akıcı okumayı detaylı olarak inceleyip anlatmaya çalışacağız.

2.1.2.Akıcı okuma

Akıcı okuma ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bu sebeple akıcı okumanın tanımlarına baktığımızda sadece bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Akyol'a (2006:4) göre akıcı okuma ‘noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, kelime tekrarı ve geriye dönüşler yapılmadan, heceleme ve gereksiz duruş yapılmayan, anlam bütünlüğüne dikkat edilerek yapılan okumadır.’ Akıcı okuma sesli ve sessiz okumada okumayı sınırlandıran ve veya destekleyen önemli bir etken olarak

tanımlamak mümkündür. ‘‘Akıcı okumanın ana amacı okuyucunun okuduğu metni anlamasını geliştirmektir’’ (Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994, s.158). Son zamanlarda üzerinde uzlaşılan akıcı okuma tanımı ise, metnin uygun bir hızda, doğru ve konuşma hızında okunmasıdır (Akyol, 2006; Rasinski, 2004).

Akıcı okuma, öncelikle herhangi bir metin üzerinden gerçekleştirilen okuma işleminin herhangi bir takılmaya, duraksamaya ya da hız dalgalanmalarına uğramadan belirli bir ritim içerisinde gerçekleşmesiyle ilgili bir kavramdır. Bu bağlamda akıcı okuma becerisi bir yandan sözcük okumayla diğer yandan ise anlamlandırmaya dayalı metin okumayla ilişkilidir. Dolayısıyla akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma kavramları akıcı okumanın iki ayrı boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki boyutta da okuma eylemi sesli ve sessiz olarak gerçekleştirilebilir. Buna bağlı olarak da akıcı sesli okuma ve akıcı sessiz okuma şeklinde iki ayrı kavramdan söz etmek mümkün hale gelecektir. Akıcı sessiz okuma sözcüklerin doğru okunması ve okunma hızı üzerinden tanımlanabilirken akıcı sesli okuma ise aynı zamanda okuma sırasındaki prozodik öğeleri de içerir.

Akıcı sözcük okuma süreci, bazı kuramlar ile açıklanmaktadır. Genel olarak bu kuramlar okumaya başlama sürecini öğrencilerin henüz sözcüğü işlemleyemedikleri ön alfabetik evre ile başlatırlar ve otomatik alfabetik evre ile bitirirler (Ehri ve McCormick, 2004). Bu kuramlar çerçevesinde okuma sürecinde bir yandan sözcük tanımanın diğer yandan da sözcük tanıma işleminin otomatik bir biçimde gerçekleşmesinin önemini anlatması bakımından önemlidir.

Sözcük tanımanın otomatikleşmesiyle beraber zihinsel kaynaklar metnin anlamına odaklanabilir ve böylelikle okuma, metnin içeriğindeki yeni bilgiyi alma işlemine dönüşür (NRP, 2000; Perfetti, 1985). Bu durum alanyazındaki kimi okuma kuramlarının da işaret ettiği temel çerçeve olarak dikkat çekmektedir. Örneğin otomatik işleme kuramıyla açıkça belirtildiği gibi sözcük tanımak için harcanan enerji azaldıkça yani sözcük tanıma otomatik bir biçimde gerçekleştikçe kavrama işlemleri için daha çok zihinsel enerji ayırabilmek mümkün olacaktır. Kelime tanımaya ayrılan vakit azaldıkça anlamaya ayrılan süre artacak ve metin anlam kazanacaktır. Tüm bunlar

kuramsal çerçevede sözcük okuma becerisi ile kavrama arasında ilişki kurmanın mümkün olduğunu gösterecektir (Ehri 2005; National Reading Panel, 2000)

Otomatiklik, uzun süreli bellekte tek bir sözcüğe kolaylıkla erişmeye gönderimde bulunur. Akıcılık ise birden çok ögenin ve sürecin okurken koordinasyonunu içerir (Baştuğ ve Keskin,2012). Bu bağlamda akıcı sözcük okuma kavramı liste halinde verilmiş olan sözcüklerin okunması olduğu için otomatiklikle, dolayısıyla akıcılıkla ilişkilendirilebilir. Ancak sözcük okumak otomatikleştikçe bu durum akıcı okumaya etki edecektir. Crosson, Lesaux, (2010) tarafından belirtildiği gibi alanyazında birçok araştırma da akıcı sözcük okumanın akıcı metin okumaya katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Buna göre akıcı metin okuma akıcı sözcük okumaya göre kavrama ile daha yüksek bir ilişkiye sahip görünmektedir (Aktaran: Baştuğ ve Keskin,2012).

Üretken bir okuma için 5 temel prensipten bahseden Akyol (2006) akıcı okumayı bu beş prensipten biri olarak görmektedir. Akıcı okuma teriminin ilk ortaya atıldığı zamanlarda araştırmacılar akıcı okumayı kelimeleri otomatik olarak tanımayla beraber değerlendirirken, son zamanlarda kelime tekrarlarından, gereksiz duruşlardan ve gereksiz geriye dönüşlerden arınmış bir okuma olarak tanımlama yoluna gitmişlerdir (Akyol ve Baştuğ, 2015; Keskin ve Baştuğ, 2013).

Akıcılığın oranı metindeki kelimelerin bilinmesi ve daha kolay anlamlandırılmasıyla artmaktadır. Kelime tanıma hataları akıcı okumanın 3 bileşeninden biri olan “doğru okuma” basamağıyla ilişkilendirilir. Akıcı okuma ile anlam oluşturma ve kelime tanıma arasında bir ilişki mevcuttur. Okuyucuların kelime tanımaya normalden fazla yoğunlaşması okunan metni anlamaya daha az yoğunlaşmaları anlamına gelir ve bu da okumanın asıl amacı olan anlamayı olumsuz şekilde etkiler (Keskin ve Baştuğ, 2013; Uzunkol, 2013). Okumada zayıf olan öğrenciler kelime tanıma konusunda; tanımadıkları kelimeleri okumama, kelime veya harfleri karıştırma, heceleme, kelimedeki harfleri değiştirme, kelimeleri tahmin etme, yanlış okuma, ekleme veya çıkarma, kelimeleri değiştirme, tersine çevirme ve kendini tekrar etme gibi hatalar yapmaktadırlar (Akyol, 2006; Rasinski, 2004; Uzunkol, 2013).

Bu tür kelime tanıma hatalarından arınmış bir okuma hem daha akıcı hem de daha anlamlı bir okuma gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Akıcı okumanın diğer bileşeni olan “hızlı okuma” ise otomatikleşme ile ilişkilidir. Otomatikleşme, metinde yer alan her kelimenin tanınması ve hızlı bir şekilde anlamın kurulmasıdır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Keskin ve Baştuğ, 2013; Ulu, 2016). Okumanın otomatikleşmeden ve kelime tanımadan yoksun olması demek, anlamlandırılmanın yapılamayacağı hem cümlenin öğeleri arasında hem de cümleler arasında bağ kurulamayacağı anlamına gelir (Keskin, 2012; Keskin ve Baştuğ, 2013; Ulu, 2016; Uzunkol, 2013).

Akıcı okumanın son bileşeni prozodik okumadır. Kelime tanıma ve otomatikleşme okumanın akıcılığı konusunda atılmış iki önemli adımdır. Ancak okuma prozodisi olmadan tam bir akıcı okumadan söz edilemez (Keskin, 2012; Rasinski, 2004; Ulu, 2016; Uzunkol, 2013).

Akıcı okumanın son bileşeni olan prozodi, konuşmanın ritim ve ton gibi özelliklerini açıklamak için kullanılır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Keskin, 2012). Prozodik okuma ise metnin vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine dikkat ederek anlam ünitelerine dikkat ederek okumadır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım 2016; Keskin, 2012; Ulu, 2016). Bahsedilen bileşenler olan doğru, hızlı ve prozodik okuma akıcı okumaya temel oluşturmakta ve akıcı okuma yöntemleri kullanılarak geliştirilebilmektedirler.

Akıcı okuma, okumanın birçok bileşeniyle alakalıdır. Akıcı okuma, kelime tanıma ve seslendirmeye ve okuduğunu anlamlandırmayla ilişkilendirilmektedir (Baştuğ, ve Akyol, 2012). Akıcı okumanın özü ve en önemli amacı metni anlamaktır (Keskin ve Akyol, 2014). Durkin (1989) okuduğunu anlamayı, kelimelerden anlam çıkarma ve okumanın özü olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Baştuğ ve Keskin, 2012). Güneş (2000) anlamayı, metinden anlam çıkarma, çıkarılan anlam üzerine düşünme, nedenlerini araştırıp sonuçlarını değerlendirme olarak tanımlamıştır (Keskin 2012; Yılmaz, 2008). Akıcı okumanın bileşenleri olan hızlı, doğru ve prozodik okuma ile

anlama arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki vardır (M. Akyol ve Baştuğ, 2015; Keskin, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Ulu, 2016; Yılmaz, 2008). Ancak anlama üzerinde akıcı okuma kadar etkili bazı diğer değişkenler de mevcuttur. Bunlar; okuyucunun ön bilgileri, metnin türü ve metnin okuyucunun seviyesine uygunluğudur.

Minskoff (2005) öğretmenlerin aşağıda verilen bilgilere dikkat ederek öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede onlara yardımcı olabileceklerinin ifade etmektedir:

- Öğrencilere akıcı okuma yapmaları için onlara rol model olma,
- Öğrencilerin kelimeleri doğru okuduklarını gördükten sonra okuma hızı aşamasına geçilebileceği,
- Öğrencilere akıcı okumanın önemini ve gerekliliğini devamlı olarak hatırlatma,
- Öğrencilerin gelişimlerini kaydederek not alma,
- Öğrencilere devamlı uygulamalar yaptırma,
- Öğrencilere kısa aralıklarda çalışmalar yaptırmak,
- Öğrencilerin öğrenirken eğlenebilecekleri farklı faaliyetler yaptırma (Aktaran: Baştuğ ve Akyol, 2012).

2.1.3.Akıcı okumanın alt boyutları

Akıcı okumanın gerektirdiği şartları taşıyan öğrenciler okumayı hızlı, akıcı, tonlamalara uygun ve doğru bir şekilde gerçekleştirebilen öğrencilerdir. Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için bir takım ön koşullar gerekmektedir. Bunlar kelime tanıma, prozodi, hız, doğru okuma ve akıcılık olarak ele alınabilir.

2.1.3.1.Kelime tanıma

Okuma sürecindeki ilk ve en önemli adım kelimeyi tanımadır. Ama kelime tanıma metni anlama yolundaki ilk adım olduğu için sadece bir başlangıç görevi görmektedir. Chard, Vaughn ve Tyler (2002) okuma sürecinde akıcı okumanın sağlanabilmesi için kelime tanımadan sonra yeterli sayıda alıştırmaya yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Başka bir deyişle okuyucuların akıcı ve anlamlı bir okuma yapabilmeleri için kelime tanıma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Kelime tanıma hızlanan bir okuyucu bir cümledeki kelimeleri okumak için oldukça heveslidirler ve akıcı okuma becerisi arttıkça okuyucular çok fazla çaba harcamadan karşılaştıkları birçok sözcüğü kolayca tanıyabilirler.

Göz, okuma esnasında her kelimenin şeklini bir bütün olarak algulamakta ve giderek kelimenin anlatmak istediği obje ile bir araya getirmektedir. Özetle, göz, kelimelerin yazılış şekillerini bir bütün olarak görmekte ve onu vermek istediği anlamla birleştirmektedir. Bu olay okumayı kolaylaştırmaktadır. (Güneş, 2008)

2.1.3.2.Prozodi

Prozodi; tonlama, vurgulama ve zamanlamayı içeren, akıcı okumanın en önemli alt boyutlarından biridir. Bu niteliklerin okuma eylemine aktarılması “prozodik okuma” şeklinde isimlendirilir ve bir dilin kendine has ezgisi sesli okumada görülebilir. Ayrıca prozodik okuma, cümleyi uygun yerlerden bölmeyi gerektirir. Bu da noktalama işaretlerine uymayı gerektirir ve metne anlam kazandırmak açısından oldukça önemlidir. (Dowhower, 1991; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016).

Akıcı okumada, okuyucunun pratikleşme becerisine sahip olması akıcı okuma bakımından bir yere kadar yeterli kabul edilmesine karşın prozodi onu tamamlayan en önemli bileşendir. Prozodi olmazsa metin, seslendirme bakımından son derece durağan ve yetersizdir. Bu durum akıcı okuyan ya da okuyamayan okuyucuları belirlemede etkilidir. Akıcı okuyamayan öğrenciler prozodiden yoksun bir okuma

gerçekleştireceklerdir. Bunun yanında akıyıcı okuyabilen öğrenciler prozodiye uygun olarak tonlama ve ritme uygun bir okuma gerçekleştireceklerdir. (Zutell, Donelson, Bevans ve Todt, 2006).

Türk Dil Kurumu'nun (2005) sözlüğünde ise “prozodi” olarak yer almakta ve “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Breznitz (2006), prozodi kavramının konuşma diline ait olduğunu ve buradan alındığını belirtmektedir. Konuşma dilindeki prozodi o dilin kurallarına ve yapısına göre şekillenmekte ve gelişmektedir. Bundan dolayı da prozodinin değerlendirilmesi sözel unsurlar üzerinden yapılmaktadır. Konuşma dilindeki prozodik özellikler aynı zamanda o dilde yapılan okumada da kendini gösterir. Ancak, prozodi tek başına akıcı okumanın niteliği hakkında bilgi veremez (Breznitz, 2006). Bu noktada, prozodinin akıcı okuma süreci içerisinde bütün anlama katkı sağlayan bir dilsel yapı olduğu unutulmamak gerekir. Bu açıdan baktığımız zaman, kişinin kendi dilini kullanmadaki yeterliliği, akıcı okumasındaki prozodik unsurlar üzerinde de gözlenebilir. Çünkü okuma prozodisi ile konuşma prozodisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2013). Bu durum aynı zamanda okuma ile konuşmanın yakından ilişkili olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Prozodinin temelini atılması çocukluğun ilk yıllarına denk gelir. Çünkü prozodi ritmik ve işitsel bir unsurdur. Bu bakımdan küçük yaşlardan itibaren işitmeye bağlı olarak prozodi öğrenilmeye başlar. Çocuk üyesi olduğu toplumdaki içinde konuşulan dilin ritmini ve ses özelliklerini kazanır. Bu yetenek okul ortamında çeşitli okuma çalışmalarla desteklenerek geliştirilmeli ve okuma faaliyetinde uygulanmalıdır. Çünkü prozodi dil ile ilgili özelliklerin kazanılmasında önemli bir faktördür (Schreiber, 1991). Çocuklar kızgınlık, heyecan gibi durumlarda ve soru sorarken tonlama ve vurgulamaları kullanarak anlamlı yapılara da dikkat ederler (Allington, 1983). Prozodinin okumaya yeni başlayan öğrencilere kazandırılmasında yapılabilecek en etkili yöntem modelleme yöntemidir. Bu aşamada gerek teknolojiye yararlanılarak gerekse öğretmenin model olması ile öğrencilere prozodiye uygun okuma yapabilme becerisi kazandırılmalıdır (Schreiber, 1991). Prozodinin işitsel bir unsur olduğunu

düşünürsek prozodinin öğrenilmesinde model oluşturmanın da oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Model alma, dinleme yoluyla gerçekleşmekte ve kazanılan beceri sesli okuma performansı ile izlenebilmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001).

Prozodik okuma, kendi içinde tonlama, vurgulama, anlama göre sesi alçaltma ve yükseltme ile cümledeki duraksama yerlerinde noktalama işaretlerine uymayı, anlam ünitelerini dikkate almayı ve dilin sözdizimi kuralları ile uyumlu olmayı gerektirmektedir (Dowhower, 1987; Kuhn ve Stahl, 2000). Prozodi kavramı, evrensel bir terim olarak kabul edilmesine rağmen farklı dillerde farklı tonlama, vurgulama ve bekleme özellikleri olduğu için o dilin yapısına göre farklı şekillerde hissedilir. Bu bakımdan prozodi mensubu olduğu dilin müziği olarak tanımlamamız mümkündür (Kuhn ve diğerleri, 2010).

Prozodinin içeriğine bakıldığında, onu oluşturan temel unsurların aslında konuşma dilinde bulunduğu görülebilir. Schreiber'e (1991) göre, konuşma dili içinde prozodiyi hazır şekilde bulundururken, okumada prozodinin kazanılması belirli bir aşamayı yakalamayı gerektirir. Bu düşünceden hareketle; okumada hedeflenen prozodik beceri, konuşma dilindeki prozodik beceriye ne kadar yaklaşırsa okuma ve dolayısıyla anlamamanın da o kadar nitelikli olabileceği söylemek mümkündür. İnsan, anlama yeteneğini ve sesteki prozodik özellikleri okumanın öğrenilmesinden önce kazanmaktadır. Konuşma dilindeki prozodik özellikler, insanın anlam kurması için ipuçları sağlarken, okuma sırasında da okumanın prozodik çıktıları metinden anlam kurmada ipuçları sağlamaktadır. Prozodi her ne kadar bireyin içinde bulunduğu dil tarafından beslense de akıcı okumanın prozodi boyutundaki çıktıları istenilen seviyede olmayanlar için yapılandırılmış çalışmalarla da kazandırılabilen bir beceridir. Tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, akıcı okumanın diğer unsurları olan hız, doğru okuma (Kostewicz ve Kubina, 2010, Aktaran: Keskin,2012) ve anlama ile birlikte paralel olarak gelişebildiği görülmüştür. (Dowhower, 1987). Bu açıdan bakıldığında prozodik becerilerden yoksun olma bir özür ya da kayıp değil, düzeltilebilen bir eksikliklerdir. Bu eksikliğin giderilmesi, anlamamanın ve daha nitelikli bir okumanın oluşması yönünde atılmış uygun bir adım olabilir. Çünkü prozodik okuma becerisiyle

anlama arasında karşılıklı olumlu bir ilişki söz konusudur. Ayrıca prozodi, akıcı okuma ile anlama arasındaki bağlantı görevi de görmektedir (Kuhn ve Stahl, 2000). Sonuç olarak, prozodiyi önemli yapan anlama ile olan ilişkisidir. Çünkü prozodik okuyamayan bir bireyin metni anlaması oldukça güçtür.

2.1.3.3.Doğru okuma

Doğru okuma, sözcükleri doğru bir tarzda tanıma ya da çözme, alfabetik kuralların farkında olma ve harfleri doğru bir şekilde bir araya getirme becerisidir (Ehri ve McCormick, 1998). Sözcükleri doğru okuyamamak, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde istenmeyen bir etkiye yol açar. Sözcükleri doğru okumada zorluk çeken bir okuyucunun, metnin anlatmak istediği iletiyi anlaması oldukça zordur. İmkânsızlaşır. Çünkü doğru okumada bireyin öncelikle kelimeleri tanıması, doğru okuması ve metni anlamlandırması beklenir. Böylece sağlıklı bir okuma gerçekleşmiş olur. (Ehri ve McCormick, 1998).

2.1.3.4.Okuma hızı

Okuma hızı, okuyucunun okuduğu metindeki kelime tanımasını hızlandırmasıyla yakından alakalıdır. Pratikleşme, yoğun çaba göstermeden hızlı bir şekilde metinde yer alan kelimeleri tanımaktır. Hızlı ve kolayca sözcükleri tanıyarak, okuduğunu anlama bakımından oldukça önemlidir; çünkü okuyucu sözcük tanımayı hızlandırdığı zaman sınırlı düzeydeki bilişsel kaynaklarını, metni anlamaya yönlendirebilir. Metni anlamada iyi ve zayıf okuyucular arasındaki fark, çoğu zaman metindeki sözcükleri çözümlemedeki eksiklikten kaynaklanmıştır (Perfetti ve Hogaboam, 1975; Vaughn ve Thompson, 2004). Zayıf okuyucuların niteliklerinden birisi de yavaş okumadır ve okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilediği için akıcı okuma ile ilgili gerçekleştirilen bir çok araştırma okuma hızını arttırmayı amaçlamıştır (Moats, 2001).

2.1.4. Akıcı okuma çeşitleri

Akıcı okuma çalışmalarında, öğrencinin doğru okuması kadar okunan metnin kesinlikle öğrenci seviyesine uygun olması da önemlidir (Reutzel ve Cooter, 1996). Eğer öğrencilere grupta ya da tek başlarına okuma uygulamaları gerçekleştirilecekse uygulamaya onların hevesini kırarak zor metinlerle başlangıç yapılmamalı, basit seviyeden çalışmaya başlanmalıdır. Çünkü okuma motivasyonu sağlanmadan ve okumaya ilgi olmadan akıcı okuma gerçekleşemez (Reutzel ve Cooter, 1996). Bundan dolayı öğretmenler öğrencilerin ilgileneceği ve akıcı okumayı artıracak yöntemler kullanmalıdırlar (Lerner, 2000). Akıcı okuma becerilerini kazandırıp geliştirmek için kullanılan tekniklerden bazıları şunlardır:

2.1.4.1. Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma tekniği, akıcı okuma çeşitleri arasında en çok kullanılan yöntemlerdendir. Tekrarlı okuma tekniği; öğrencilerin metni akıcı bir şekilde okumayı başarana kadar metnin birkaç kere tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 2006). Bu teknik bir dakikada 80 kelimeyi okuyana kadar aynı metnin tekrar edilerek okunmasıyla alakalıdır. Öğrenciler 80 kelimeyi okuyuncaya kadar metin tekrar edilerek okunur, ardından kullanılacak metin öğrencilere tanıtılır. Bazen öğrenciler sözcükler üzerinde hata yapabilirler, yanlış yerlerde gereğinden fazla duraklamalar ve yanlış başlangıçlar yapabilirler. Birkaç tekrarın ardından okuyucular, istenilen okuma özelliklerine uygun bir şekilde akıcı okuma yapabilirler (Logan, 1997). Bu teknik, okuyucunun sözcüğü hızlı bir tarzda okumasına ve dikkatini sözcüğün anlamı üzerinde odaklamaya olanak tanımaktadır. Bu teknik, öğrenciyle bire bir uygulanabildiği gibi küçük bir grupta da gerçekleştirilebilir. Beklenen akıcı okuma seviyesine gelince okuma yeni bir metin ele alınır. Metnin bir nüshası öğrencilerin aile bireyleriyle beraber okuma yapmaları amacıyla evlerine gönderilir (May, 1986).

Tekrarlı okuma yöntemi, okuyucuların sözcükleri hızlı ve doğru tanımlarını geliştirmektedir. Rashotte ve Torgesen'in (1985) yaptığı çalışmada, tekrarlı okuma

özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin doğru okumalarını geliştirdiği ve okuma hızlarını %50 oranında artırdığını ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan bu okuma çalışmaları sayesinde öğrencilerin özgüvenleri ve okumaya olan ilgilerini artırmaktadır.

Tekrarlı okuma tekniğinde, sözcüklerin okuyucunun bildiği sözcüklerden seçilmiş olmasına önem verilerek 50-200 kelimededen oluşan okuma metinleriyle çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencinin doğru okuduğu sözcük oranı ve okuma hızı her gün kaydedilir. Akıcı okumanın gelişimine katkı için kullanılan bu teknikte öğrenciler, kısa bir metni genellikle dört defa olmak üzere tekrar tekrar okumalıdır. Bu okuma istenen hızda, kelime tanıma ve prozodik kurallara uygun olarak okunmalıdır (Samuels,2006). Tekrarlı okuma tekniğiyle gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde okuma hatalarında azalma, okuma hızında artış ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamaktadır.

2.1.4.2.Eşli okuma

Topping & Lindsay'a (1992) göre eşli okuma, aynı okuma seviyesinde olan veya olmayan okuyucuların kendilerinden daha iyi okuma seviyesinde olan biriyle okuma yapmasıdır. Eşli okuma etkinlikleri, daha çok ilk ve ortaokullarda uygulanmaktadır. Akyol (2006) ise eşli okumayı her yaşta bireylerin uygulayabileceğini; aileden herhangi birisinin, iyi bir okuyucunun veya öğretmenin eşli okuma uygulamalarında yer alabileceğini belirtmektedir. Eşli okuma, okumayı daha etkin ve güçlü hale getirmek amacıyla başvurulan okuma türlerindedir. Özellikle iyi okuyucular, zayıf okuyucuların daha iyi okuma yapmalarında önemli rol oynamaktadır. Topping'e (1995) göre ise eşli okuma, karşılıklı olarak yapılan okuma şeklinde ifade edilmektedir. Bu bakımdan ele alındığında eşli okuma, çeşitli yönlerde kendini göstermektedir. Eşli okuma tekniği güçlü okuyucu-zayıf okuyucu, öğretmen-öğrenci gibi karşılıklı uygulanan okuma türüdür.

White (2014), eşli okuma yöntemini üç temel aşamada uygulamaktadır. Bunlardan ilki okumaya başlamadan yapılması gerekenlerdir. Bunlar:

- Eşli okuma yapmak amacıyla okuyucunun seviyesine uygun bir kitap seçilmelidir
- Okuma yapacak bireyin istediği metni seçmesine olanak tanınmalıdır
- Seçilen kitabın okunmasının kolay olması, akıcı bir kitap olması eşli okumada okuma öncesinde yapılması gereken ön hazırlıklar arasında yer alır.

İkinci aşamada eşli okuma esnasında yapılması gerekenler şunlardır:

- Beraber yüksek sesle okumaya başlangıç yapılmalı
- Okumanın akıcı olmasına dikkat edilmesi
- Yapılan yanlışlar ve okuma zorluğu görülen durumlarda okuyanın rahat okumasına olanak tanınması
- Tekrarlar yapılması ve yaptırılması
- Okunanlardan yola çıkarak gerçek hayatla ilişkilendirmek
- Okuyana yeterli zaman ayrılması eşli okumayı daha iyi hale gelmesini sağlayan yöntemlerdendir.

Üçüncü aşamada okuma sonrası yapılması gereken basamaklar yer almaktadır;

- Metin hakkında tartışma yapılmalı
- Sorular sorularak okumanın pekiştirilmeli
- Metnin tümü hakkında yorumların yapılmasıyla eşli okuma süreci uygulanmış olacaktır.

Eşli okumanın bireye sağladığı katkılara bakıldığında, bireye okuma esnasında karşılaşılan zorlukları aşma ve odaklanma becerisi kazandırmaktadır. Gerçekleştirilen eyleme olaylara bütüncül bakabilme ve motive olma yeteneği sağlamaktadır. (Bushell vd. 1982: Aktaran: Duran ve Sezgin,2012). Eşli okumanın katkıları yalnızca bunlar değildir. Topping'e (1987) göre, eşli okuma; okuyucuların okuma isteğini artırmakta ve onları birçok konuda teşvik etmektedir. Okuyucuların kendi kararlarını vermelerine katkı sağlayan eşli okuma ayrıca, öz güvenlerinin kuvvetlenmesine, okuduklarına çok yönlü analiz edebilmelerine, tahmin yürütebilmelerine, tecrübe kazanmalarına, okuma yeterliliklerinin artmasına, kitaba bağlılıklarının artmasına ve okuma eyleminin zevkli hale getirilmesine fayda sağlamaktadır. Okuma ve dinleme becerilerinin

kazanılmasında, kelime ve okuma metinlerinin çözümlenmesinde, bilhassa ilkokullarda okul dışında yapılan okuma etkinliklerinin miktarının arttırılmasında ve aidiyet duygularının geliştirilmesinde eşli okuma etkili olabilmektedir (Aktaran: Duran ve Sezgin,2012).

2.1.4.3.Koro okuma

Bu okuma türünde belirlenen metni öğrenciler beraber okurlar. Öğrenciler metnin bütününe beraber okurlar ya da çeşitli gruplar metnin çeşitli bölümünü okur. Öğrenciler koro okuma yaparken süreçten zevk aldıklarından dolayı sözcükleri tanımaya da istekli olurlar. Düşük akademik başarıya sahip öğrenciler bu etkinlikten hoşlanırlar. Çünkü bu uygulama öğrencilerin kendilerini test etmelerine ve uygun bir düzeyde okumalar yapmalarına olanak tanır. Şiir gibi ritim ve ahenk gerektiren türler için koro okuma oldukça uygundur. (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002).

2.1.4.4.Rehberli okuma

Rehberli okuma, bir öğretmenin ya da yetişkinin öğrenciyle beraber okuması, okuma esnasında öğrenciyi gözlemlemesi, okuma uygulamalarını takip etmesini kapsamaktadır. Rehberli okumanın hedefi, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini arttırmak, farklı örneklerle yeni becerileri kazandırmak, bilişsel kelimelerini zenginleştirmek ve bilgilerini geliştirmektir. Bu çalışma öğretmene öğrencilerin ne düzeyde olduklarını ve nasıl okuduklarını gösterir. Öğrencilerin çok tekrarladıkları hataları görme olanağı tanır. Bu çalışma evde de yapılabilir (Güneş, 2007:278). Rehberli okumada, ses kaydı da kullanılabilir. Öğrenciler ses kaydını dinleyerek, gözleriyle okuma parçasını takip ederek okuma yaparlar. Rehberli okuma, okuyucuların serbest okuma seviyesine geçmesi için uygulanması gereken önemli bir basamaktır. Rehberli okuma uygulamalarında, eşler öğrenci- öğrenci, öğretmen- öğrenci ya da öğrenci-aile ile beraber gerçekleştirilebilir. Bu yöntemi çeşitli yaş seviyesindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanabilir (Glazer, 2007).

2.1.4.5.Güdümlü okuma

Öğretmen tarafından seçilen bir kitabın derste açıklamalar eşliğinde okunmasıdır. Güdümlü okumanın önemi ve hedefi şöyle özetlenebilir (Güneş, 2007: 281): Güdümlü okumanın hedefi:

- Öğrencinin bağımsız okuyucu olması için gereken alt yapıyı oluşturmak,
- Öğrencinin metinde sunulan yeni fikirleri, kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamlandırmasını sağlamak,
- Öğrencinin çeşitli tekniklerle kelimelerin anlamını bulmasına yardım etmek

Güdümlü okumanın önemi:

- Öğrencinin okuma sürecinde dikkatli olmasını sağlar,
- Öğrencinin okuma güçlüklerini aşmasına yardım edebilir,
- Öğrenci için bireysel okuma planı yapılabilir,
- Öğretmen ve öğrenciler arasında yardım, destek ve öneri fırsatı sunabilir.

2.1.4.6.Yankılayıcı okuma

Akıcı okumanın geliştirilmesi amacıyla destekleyici birçok teknikten bir tanesi de yankılayıcı okumadır. Yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasında izlenecek aşamalar şöyle sıralanabilir:

- İyi okuyucu bir sözcüğü ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunamı parmağıyla ya da kalemle takip eder.
- İyi okuyucu, sözcüğü ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynı şekilde tekrar etmesini ister.
- Zayıf okuyucunun hata yaptığı veya zorlandığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur.
- Zayıf okuyucu ise bu aşamaları tekrar eder (Duran ve Sezgin,2012).

2.1.4.7.Nörolojik etkileme modeli (NIM)

Nörolojik okuma da temel olarak iyi ve zayıf okuyucular aynı anda metni sesli olarak beraber okurlar (Rasinski, Padak, Fawcett, 2010; Townsend, 2002,). Okuma güçlü çeken öğrenciler, daha iyi okuma yapan bir başkasıyla metni sesli olarak okurlar. Nörolojik okuma yöntemi zayıf okuyucuyu tehdit etmeden destekleyen bir okuma yöntemi olarak belirtilmiştir (Townsend, 2002). Bu yöntem sayesinde zayıf okuyucu iyi okuyucuyu kendisi için iyi bir model kabul etmekte ve okuması bu şekilde daha rahat gerçekleşmektedir.

2.1.4.8.Okuyucu tiyatroları

Okuyucu tiyatroları, yazılı bir metnin planlı ve tekrarlı bir biçimde seyirciler önünde okunmasına dayalı bir tekniktir (Duran ve Sezgin, 2012; Young ve Rasinski, 2009). Bu teknikte, rollerle ilişkin parçalar birkaç kere seslendirilerek akıcılık sağlandığında ezberlemeye de ihtiyaç kalmayacaktır (Akyol, 2011). Öğrenciler gösterilerine hazırlanırken metni tekrar tekrar seslendirirler. Çünkü metin içerisindeki karakterlerin yer alan karakterleri canlandırarak metindeki karakterin yerine geçecekler ve hızlı ve akıcı bir biçimde okumaları gerekmektedir. Bir bakıma öğrenciler hıza ve vurguya dikkat etmelidir (Duran ve Sezgin, 2012).Bu nedenler dolayı akıcılığı geliştirmek için etkili yöntemlerden birisidir.

2.1.4.9.Kelime tekrar

Kelime tekrar tekniği, metinde yer alıp yanlış telaffuz edilen kelimelerin tekrar tekrar seslendirilmesi şeklinde yapılan uygulamaları kapsamaktadır (Yılmaz, 2008). En büyük kolaylıklarından biri, yapılan hatanın anında düzeltilmesine ve böylelikle metnin daha doğru okunmasına fırsat vermektedir (Glazer, 2007).

Bu teknikte, öncelikle öğrenci metni okur, öğretmen takibini yapar. Daha sonra yanlış okunan sözcüklerin öğretmen tarafından daha önce hazırlanan kartlara yazılır ve öğrenciden tekrara etmesi istenir. Doğru bir şekilde okunan sözcükler kaldırılırken, yanlış okunan sözcükler tekrar okutulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan sözcükler, öğretmen tarafından doğru okunuşu gösterilir ve öğrencinin tekrar etmesi istenir. Öğrenci kendisine verilen kelimeleri doğru olarak okuyuncaya değin öğretmen bu süreci tekrarlar (Rosenberg, 1986).

2.1.5.Okuduğunu anlama

Okumanın en önemli kısmı anlamadır. Anlama olmadan yapılan okuma hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Akıcı bir şekilde okumak öğrencinin okuduğunu anlaması sağlamaktadır (Willis, 2008).

Güneş'e (2007:59) göre "okuduğunu anlama, yazının anlamını bularak üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karar verme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine alan çok boyutlu bir süreçtir." Esasında okuma ve anlama eylemleri, sebep-sonuç ilişkisiyle birbirlerine bağlı olup okuyucunun kendi bilgilerini metindekilerle karşılaştırması ve bu bilgilerden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varmasıdır (Demirel ve Şahinel,2006).

Okuma becerisi ayrılmaz çeşitli beceriler ve süreçlerden meydana gelen karmaşık bir işlem olarak belirtilmektedir (Price, Meisinger, Louwense ve D'Mello, 2016). Bu bir çok bileşeni barındıran okuma eyleminin nihai hedefi okuduğunu anlamaktır. Çünkü okuduğunu anlama tüm alanların kazandırılmasında anahtar durumunda bir beceri olup bireysel gelişime de doğrudan faydalı olmaktadır (Güneş, 2011). Okumanın da en çok tercih edilen bilgi edinme araçlarından biri olduğu göz önünde bulundurulursa okuduğunu anlama becerisine sahip olmak öğrenme bakımından önemi açıkça görülecektir. Okuduğunu anlama, metinde yer alan bilgilerle bireyin hafızasındaki ön bilgilerini bir araya getirerek anlam kurmasıdır. Okumak öğrenmek

amacıyla, öğrenmek de akademik başarı için bir ön koşul ve zorunluluktur. Okuma ile öğrenciler kelime hazinelerinin, dil becerilerini ve genel bilgi seviyelerini arttırabilirler. Böylelikle okuma bireylerin akademik bilgi edinmelerini ve akademik başarılarına olumlu fayda sağlamaktadır (Yıldız, 2013).

Anlamanın bir çıktı değil süreç olarak ifade edilmesi konuşurken, okurken, yazarken ve dinlerken sözcüklerden anlamın yapılandırılmasını gerektirir. İyi okuyucuların okuma hedefleri vardır ve okunanın anlamlandırılmasında ön bilgilerini ve tecrübelerini kullanırlar. Anlama için anahtar faktör bağlantılar yapabilmektir. Çünkü okuyucu okuduğu sözcükleri düşününce seviyesinde işleyemediği ve bağlantılar kuramadığı sürece okuduğunu anlayamamaktadır (Tankersly, 2005, Aktaran: Yıldız,2013). Wills (2008) de okuduğunu anlamada başarı elde etmek için okunanların aktif bir şekilde işlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Okuma ve anlama süreci, okuyucunun mevcut ön bilgilerini kullanabilmesi, söz konusu ön bilgileri ile metin arasında bağlantı kurması ve metinden anlamsal çıkarım yapması gibi bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Ülper, 2010). Okuma, metinde açık bir şekilde belirtilenlerden anlamı çıkarma ve metindeki gizli bir mesajdan anlamı yapılandırma diğer bir deyişle çıkarım yapabilme olarak iki çeşit anlama sürecini kapsamaktadır (Calvo, 2004; Aktaran: Özenici, Kınısız ve Seçkin, 2011). Bunların ilki olan basit anlamada parçada açıkça verilen fikir ve bilgiye odaklanma olarak karşımıza çıkar. Okunan parçadaki bilgilerin hatırlanması, birden çok bilginin fark edilmesi ya da parçadaki unsurların sıralanması gerekmektedir (Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2013). Yüzeysel (basit) anlama, okunan metinden en basit anlam çıkarma biçimidir. Basit anlama yanıtı metin içinde yer alan sorulara cevap verme olarak da belirtilebilir. Basit anlama sorularında metinde açıkça belirtilen bilgilerin hatırlanması veya metinden bulunarak cevaplanması gerekir (Akyol, 2006).

Çıkarım yapma, metindeki bilgilerle ön bilgilerin hatırlanarak bir araya getirilmesi olarak isimlendirilebilir. Çıkarım yapabilmeye öncelikle metindeki bilgilerin neler olduğunun anlaşılıp belirlenmesidir. Daha sonra okuyucu belirlediği bu bilgilerle kendisinde mevcut olan ön bilgiler ile bir araya getirerek metindeki gizli anlamları da

ortaya çıkarabilir. Ancak bu aşamaların sonunda okuyucu çıkarımlara ulaşabilir. Bu sebeple çıkarım yapabilmek birçok zihinsel süreci barındırır (Özbay ve Özdemir, 2012). Çıkarımsal veya derinlemesine anlam kurmada okuyucunun var olan bilgilerini de kullanarak çıkarımlar yapması gerekmektedir. Bu tür sorularda cevap metinde açıkça belirtilmemektedir. Okuyucunun metnin hepsinden, olaylar ve kişiler arası ilişkilerden yola çıkarak kendi ön bilgilerini kullanması ve cevabı kendi yorumlarından yola çıkacak şekilde gerekmektedir (Akyol, 2006). Okuyucunun ön bilgileri bu süreçte oldukça önemlidir. Çünkü Özbay ve Özdemir (2012)'in de ifade ettiği gibi ön bilgilerin farklı olması görülenlerin ya da okunanların her okuyucunun zihninde farklı bir şekilde oluşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda metinde anlatılmak istenen bilgi tek olabilir fakat anlam tek değildir. Aynı bilgi herkeste aynı anlama gelmeyebilir.

Derinlemesine anlam oluşturmada okuyucu, metinde verilenlerden yola çıkarak birçok tahminler yaparak hipotezler geliştirir. Okuyucunun çıkarım yaparak derinlemesine anlamayı oluşturması için metinde açıkça belirtilenleri anlamasıyla beraber istenilen bilgiyle nasıl bağlantılı olduğunu da fark etmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2012). Bu bağlamda metinde verilen her zaman metindeki anlatılmak isteneni anlamak için yeterli değildir. Bu sebeple okuyucuların cümleler arasında isabetli ilişkiler kurabilmesi için gerçek hayat bilgisine ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. Gerçek hayat bilgileri metindeki gizli anlamların ortaya çıkarılması ve detayların tamamlanması amacıyla kullanılmaktadır (Thurlow ve Van den Breok, 1997; Aktaran: Özenici ve Kınısız ve Seçkin, 2011).

Sözcükler doğru okunmadığı takdirde okuyucu anlamı oluşturamaz ve sözcüğün yanlış veya eksik okunması metnin yanlış anlaşılmasına neden olabilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Bu nedenle okuyucunun metinden basit seviyede veya üst seviyede anlam oluşturması veya anlamı yapılandırmasını bekliyorsak ilk önce onun sözcükleri doğru bir biçimde okumasını kazandırmalıyız. Okuma hızı öğrencilerin anlama becerilerini ciddi düzeyde etkilediğinden akıcılığın önemli bir unsuru olarak düşünülmektedir. Çünkü öğrencinin kelimeyi hızlı okuması dikkatini daha fazla anlamaya vermesine katkı sağlayacaktır. Hudson, Lane ve Pullen'e göre ise (2005) kelime tanımada otomatiklikten yoksunluk metinden anlamı yapılandırmada

okuyucunun seviyesini düşürmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulgular okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Otomatiklik kelime tanıma ile akıcılık arasında bir bağlantı kuruyorsa, prozodi ise anlama ile akıcılığı birbirine bağlayarak köprüyü tamamlamaktadır. Biz birisinin akıcı bir şekilde okuduğunu veya konuştuğundan bahsediyorsak o kişinin sadece hızlı okuma yaptığından veya konuştuğundan bahsetmeyiz, biz o kişinin sesini bir dinleyicinin anlamı yapılandırmasına yardım edecek tarzda kullandığından söz ederiz (Rasinski, 2012).

Amacı öğrenme olan okuma etkinliğinde esas nokta, yazılı ya da basılı metni sadece seslendirmek değil, okuduklarını anlamlandırmak olmalıdır; çünkü okumada esas olan okuduğunu anlamadır. Bir anlam kurma süreci olan okuma, kelimeleri sadece gözle takip etme ve seslendirme değildir. Okuduğunu anlama yazarın vermek istediği mesajı çözümleyip metinde ifade edilenleri kendi anlam süzgecinden geçirerek yorumlamaktır. Başka bir deyişle okuduğunu anlama, bir metni bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirmedir. Okuduğunu anlama, var olan bilgileri kullanarak metinde anlatılmak istenilen mesajı fark etmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirerek önce yazılı kodu fark etmekte ve sonrasında seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008).

Okumanın geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılmasını gerektirmektedir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanan stratejiler, okuduğunu anlamlandırma sürecinde işe koşulmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama, üst bilişsel düşünme stratejilerini kullanmayı gerektiren bir beceridir. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan bu stratejiler, okuduklarını en üst seviyede anlamaya yardımcı olmaktadır. İyi okuyucular; okuma işleminden önce, okuma esnasında ve okuma sırasında okuduğunu anlama için birçok stratejiyi işe koşturmaktadır (Doğan, 2002). İlköğretimin ilk yıllarından itibaren Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı öğrencilerin anlama düzeyine olumlu katkı sağlar. Ayrıca bu stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanımı alışkanlık hâline getirildiğinde eleştirel bir okur olmaya katkı sağlayacaktır. Öğrenciler, okuduğunu anlama stratejilerini okuma amacına, metin türüne göre kullandıklarında

anlamaya bağılı öğrenmeleri de gerçekleşecektir. Pressley ve Block'e göre (2002) uzun soluklu ve karmaşık bir süreç olan okuduğunu anlama öğretimi; öğrencilere okuma stratejilerinin kazandırılmasını, öğrencilerin bu stratejileri kullanmayı alışkanlık hâline getirmesini sağlayacak uygulamaları gerektirir. Okuduğunu anlama becerisi akademik başarı açısından da oldukça önemlidir. Araştırmalar, okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Doğan (2002), okuma stratejileriyle yapılan okuma öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Doğan (2002), çalışmasında strateji öğretiminin okuduğunu anlamada, okumaya karşı güdülenmede ve kalıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Temizkan (2007) okuma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır.

2.1.5.1.Okuduğunu anlama ve prozodi ilişkisi

Dilbilimsel bir kavram olan prozodi, “ezgi, durak, vurgu gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005). Konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarını ifade eden ve sesli okumada kendini gösteren prozodiyi, konuşma dilinin melodisi olarak tanımlamak de mümkündür. Prozodik okuma unsurlarına uygun bir şekilde gerçekleşen bir okumada parça, anlamlı kısımlara ayrılır (Dowhower, 1991, Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Rasinski, 2004).

2.1.5.2.Okuduğunu anlama ve akıcılık ilişkisi

Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen önemli unsur olarak görülürken, okuma akıcılığında meydana gelen farklılıklar da iyi ve zayıf okuyucuların özelliklerinin bir göstergesi olabilmektedir (Stanovich, 1991 Aktaran: Duran ve Sezgin,2012). Zayıf okuyucular için akıcı okuyamama büyük bir sorundur. Bu okuyucular, metnin detaylarıyla uğraştıklarından, metnin asıl vermek istediği anlamı yakalayamamaktadırlar. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme

becerisi vardır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Okuma sırasında zamanlarının büyük bir bölümünü kelime ayırt etmeye ve tanımaya ayırdıklarından, okuduklarını anlama yeteneklerini geliştirememektedirler. İyi okuyucular ise, kelime tanıma ve ayırt etme eylemini doğru ve hızlı yaptıklarında, dikkatlerini tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni anlamaya vermektedirler (Rasinski,2004).

Akıcı okumanın kazanılmasından sonra anlamamanın en üst seviyede gerçekleşeceği fikri otomatikleşme teorisiyle ilgilidir. Bu teoriye göre okumada belli bir hızı ve doğru okuyabilme becerisini edinmiş öğrenciler bilişsel enerjilerinin çoğunu sözcükleri doğru seslendirmeye ayırmaktadırlar. Bu sorunu çözmek ve bilişsel enerjinin çoğunu anlamaya ayırmak için otomatikleşmiş okuma becerisini elde etmek gerekmektedir (Samuels, 2006). Otomatik kelime tanıma birden çok kelimenin de aynı anda okunmasına olanak tanıyan bir beceridir. Birden çok kelimeyi gruplayarak anlam üniteleri ile okuyabilmek anlamayı doğrudan etkileyen bir beceridir. Benzer şekilde dinlediğini anlamada da anlam üniteleri belirlenerek verilen bilgiler daha iyi anlaşılacaktır (Dowhower, 1987).

2.1.6.Kelime duvarı

Kelime duvarları, harf-ses ilişkisi, kelime farkındalığı, hece oluşturma, kelime hazinesini arttırma gibi amaçlar için tasarlanan, belirli bir plana göre düzenli olarak kelimelerin eklendiği ve çoğunlukla sınıf duvarlarının bir pano gibi kullanıldığı öğretim araçlarıdır.

Kelime duvarları öğrencilere kelimeler arasındaki bağlantıları göstermesi yönüyle de onlara yardımcı olan bir görseldir (Callella, 2001). Öğretmenler kelime duvarlarını kendi sınıflarında çeşitli tarzlarda oluştursalar da kelime duvarlarının birçok ortak özelliği vardır (Brabham ve Villaume). Bunlar:

- Kelime duvarları, öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olmak için gelişim seviyelerine uygun olarak seçilen kelimeler topluluğudur.
- Kelimeler özel öğretimsel hedefler için seçilir.
- Kelimeler aşama aşama yerleştirilir.
- Kelime duvarları görsel bir destek vererek öğrencilerin kendi kendilerine okuma ve yazma çalışması yapmalarına destek olur.
- Kelime duvarı uygulamaları ve ilgili sınıf içi konuşmalar; öğrencilerin kelimeler hakkında düşünmesi, öğrencilerin kelimeleri kullanması ve kelimelerle çalışma yapmasıyla onların konuşma becerilerinin artmasına katkı sağlar.

2.1.6.1. Kelime duvarları hazırlanma aşaması

Öğretmenler sınıflarında kelime duvarı oluşturmaları için çok fazla çaba ve zaman harcamadan kelime duvarları yapabilirler. Aşağıda kelime duvarı hazırlamaya yardımcı olacak çeşitli aşamalar gösterilmektedir. Kelime duvarları hazırlama aşamaları (Tompkins, 2005)

- Öğretmen sınıfta bulunan boş bir duvara bir pano asar, onu alfabe buluna harf sayısı kadar bölümler oluşturur ve her bölüm üzerine bir harfi yazar.
- Öğretmen kelime duvarına kelime eklemeyen önce öğrencilere kelime duvarlarını açıklar.
- Öğrencilerin kelime duvarına eklenmek üzere kelime önerisinde bulunabilirler.
- Öğretmen ve öğrenciler boş kısma kelimeyi eklerler.
- Kelimelerin öğrencilerin rahatlıkla görebilecekleri düzeyde olması tavsiye edilir.
- Öğretmen bazı durumlarda zor kelimelerin yanına küçük bir resim ekleyebilir veya eş anlamlısını yazabilir.
- Kelime kökünün yanına bir işaret eklenebilir veya onunla bağlantılı olan diğer kelimeler yazılabilir.

- Öğrenciler kelime duvarlarındaki kelimeleri birçok alanda kullanırlar ve öğretmen onlardan kelimeleri okuyup yazarken doğru hecelemelemlerini istemektedir.
- Öğretmen konu bittikten sonra kelime duvarında çıkarabilir.
- Öğrenciler kelimeleri renkli kartonlar üzerine süslenmiş kağıtlara yazabilir.
- Kelime duvarından çıkarılan kelimeleri küçük bir kitapçık haline getirerek ihtiyaç duyduklarında bu kitapçıkları kullanabilirler.

2.1.6.2.Uygulama alanları

Kelime duvarlarını kullanmanın temel hedefi öğrencilerin çok kullanılan kelimeleri tek bakışta tanıyıp anlamalarına olanak tanımaktır. Fakat bir öğretim aracı olarak kelime duvarları birçok özelliğe sahiptir. Öğretmenler farklı amaçlar doğrultusunda kelime duvarlarını kullanabilirler. Kimi öğretmen kelime tanımayı hızlandırmak, kimisi çok fazla yanlış yazılan kelimelerin yazılışına model olmak, kimisi de üzerinde durulan konu ile ilgili kelime hazinesini arttırmak amacıyla kelime duvarını kullanabilir. Bazı öğretmenler ifade edilen bu üç hedef için kelime duvarı oluştururken bazıları ise sadece tek bir hedef için kelime duvarını kullanırlar. Ancak kelime duvarlarının hepsi; öğrencilerin okuma yazma faaliyetlerinde onlara yardımcı olarak daha bağımsız hareket etmelerine fayda vermektedir (Brabham ve Villaume, 2001). Kelime duvarları okuma yazma öğretimi, kelime hazinesi geliştirme okuma güçlüğü'nün çözülmesi ve akıcı okuma düzeyinin artırılması gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Bu alanlarla ilgili bilgiler aşağıda verilmektedir.

2.1.6.3.Kelime hazinesi arttırma

Kelime hazinesi Ulusal Okuma Paneli sonuç raporunda iyi bir okuma eyleminin gerçekleşmesi için gerekli beş bileşenden birisi olarak belirtilmiştir (National Reading Panel, 2000). İlkokuldan üniversiteye kadar tüm sınıf seviyelerinde kelime hazinesi artışı, iyi bir okuma-yazma faaliyetinin önemli bir unsurudur. Kelime

hazinesini arttırmada türemiş kelimelerin anlamını fark etme, farklı alanlardan sözcüklerle düzenli bir şekilde çalışma, kelimelerin çeşitli anlamlarını öğrenme ile sözcüklerin kökenleri hakkında bilgi edinme verilmek istenen becerilerin bir kısmıdır. (Harmon, Wood ve Kiser, 2009). Tompkins'e (2005) göre kelime hazinesi kolaylıkla kelime tanıma veya çözümlenme anlamına gelmez. Bundan öte kelime hazinesinde dikkat edilmesi sözcüğün anlamının bilinmesidir. İnsanlar dinlediklerini ve okuduklarını ve anlamalı; yazdıklarında ve konuştuklarında kelimeleri uygun biçimde kullanarak hedef kitlenin en iyi şekilde anlamasına yardım etmelidir. (Harmon, Wood ve Kiser, 2009) göre ise sözcük bilgisi sadece kelimeyi seslendirmekten ziyade zamanla artan çok boyutlu bir yapıyı kapsamaktadır. Bu sebeple kelime hazinesinin geliştirilmesi ve kullanılmasında öğrencilerin kelimeleri doğru bir şekilde okumaları ve yazmaları, çeşitli bağlamlarda sözcüklerin anlamlarını bilmeleri, kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları, okurken ve yazarken kelimeleri kullanmaları ve kelimenin farkında olmaları gerekmektedir.

2.1.6.4. İlk okuma ve yazma öğretimi

Okuma yazmada konusunda farklı gelişim seviyesine sahip öğrenciler, farklı çeşitte kelime duvarları ve etkinliklerinden yararlanabilirler. Çok sayıda öğretmen okuma yazma öğretimine çocukların adlarının bulunduğu kelime duvarları ile başlangıç yaparlar (Cunningham, 2000). Kelime duvarına öğretmen günde bir isim ekleyerek öğrencilerin heceleri göstermesi, harflerin sayılması, kelime uzunluklarının karşılaştırılması ve kelimelerle ilgili şarkılar söylenmesi gibi derse aktif katılımı sağlar. Bu çalışmalarla harf-ses bağlantısı, harf-ses bilgisi ve ses farkındalık düzeyinin gelişmesine yardım eder. Sınıftaki öğrencilerin isimleri eklenmesinin ardından öğretmen çok kullanılan kelimeleri de kelime duvarına ekler. Kelimelerin belirlenmesinde alfabe bulunan tüm harflerin yer alması hecelerin uyum içinde olmasına dikkat edilmelidir (Brabham ve Villaume, 2001).

Çoğu sınıf öğretmeni kelime tanımayı hızlandırmak amacıyla renkli kağıtlar kullanarak ya da kelimelerle beraber resim koyarak kelime duvarını oluşturur. Fakat bu

samimi gayretler okuma yazmaya başlangıç aşamasında çocukların dikkatinin dağılmasına sebep olabilir (Brabham ve Villaume, 2001). Cunningham (2000), sürekli aynı tarz kelime duvarları kullanmanın faydalı olmadığını belirtmektedir. Kelime duvarları planlı ve etkili bir şekilde oyunla ilişkilendirilebilirse bir fayda sağlayacaktır. Sınıf duvarlarını basit bir şekilde kelimelerle donatmaktan ziyade, öğretmenler kelimeleri uygun hedeflere hizmet edecek biçimde yerleştirmelidir (Hilden & Jones, 2012; Cunningham, 2000).

2.1.6.5.Okuma güçlüğüne çözüm

Okuma güçlüğü sorunu olan öğrenciler birçok yolla daha önce öğrendiklerini tekrar etme gereksinim duyarlar. Bu tür bir ihtiyaç onların öğrenme güçlüğü yaşamalarında dolayıcıdır. Okuma güçlüğü sorunu olan öğrencilere destek yapılarak öğrenme süreci hızlandırılabilir. Tüm sınıf etkinliği olarak planlanan kelime duvarları öğrenme güçlü çeken öğrencilere her zaman yardımcı olmayabilir. Öğretmenin öğrenme güçlüğü sorunu olan öğrenci ile bire bir ya da küçük gruplarla çalışmasına fırsat veren taşınabilir küçük portatif kelime duvarları tavsiye edilmektedir Bir çözüm yolu olarak kolayca taşınabilen ve öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilerini bire bir veya küçük gruplarla çalıştırmasına olanak tanıyan portatif kelime duvarlarını önermektedir (Cunningham, 2000). Taşınabilir kelime duvarları öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sistematik kelime öğretimi, etkinlikler ve materyaller hazırlayarak onlara yardımcı olur. Örneğin sokak kelimesini hecelemede güçlük çeken ilkökul öğrencisi için kelime duvarlarına sarkık, ancak ve sıcak gibi kelimeler eklenerek onlara kolaylık sağlanabilir ve böylelikle hecelerin doğru seslendirilmesi sağlanmış (Brabham ve Villaume, 2001).

2.1.6.6.Çeşitli dersler için kelime duvarı

İlkokul seviyesindeki öğrenciler için önemli bir yeri olan kelime duvarları yazmakta zorlanılan kelimeleri öğretmek sosyal bilimler dersinde önemli olan tarihi olayları sınıflandırmak, matematiksel işaret ve sembolleri öğretmek gibi amaçlar için orta okul düzeyinde de birçok şekilde faydalanılabilir (Harmon, Wood, Hendrick, Vintinner, ve Willeford. 2009). Gerçekleştirilen birçok uygulama kelime duvarının matematik, fen ve sosyal bilimler derslerinde kavram öğretimi ve tema öğretimi gibi birçok alanda kullanılabilirliğine dair sonuçlar bulunmaktadır (Harmon, Wood, Hendrick, Vintinner, ve Willeford. 2009).

Kelime duvarları çok sık önümüze gelen kelimelerin kavranmasını kolaylaştırmaktadır. İlkokulun başlangıcında en fazla 110-120 kelime kullanılması ve haftalık beş kelime eklenebileceği belirtilmektedir (Jasmine ve Schiesl, 2009; Hilden ve Jones, 2012). Ayrıca istenilen düzeyde bir okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan akıcı okuma düzeyine de önemli katkıları olduğu ifade edilebilir. Yirmi bir birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, Schiesl ile Jasmine (2009) kelime duvarı uygulamalarının çocukların bir dakika sonunda okudukları ortalama sözcük sayısını yükselttiğini ve kelime hazinesini arttırdığını ortaya koymuşlardır.

2.1.6.7.Kelime duvarı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki

Kelime duvarını kullanmanın en önemli amaç öğrencilerin fazla kullandıkları kelimeleri tanımalarını sağlamaktır. Kelime tanımanın okuduğunu anlama üzerinde önemli rol oynamaktadır. Kelime duvarları öğrencilere okuma ve yazma çalışmalarında yardımcı olarak akıcı okuma yapabilmelerine imkan sağlamaktadır (Brabham ve Villaume, 2001).

Kelime duvarları kelime hazinesini geliştirme, okumanın akıcı hale getirilmesi ve okuma güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olarak öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlar. Kelime duvarlarının en önemli faydalarından olan kelime

hazinesinin geliştirilmesi kelimelerin diğer anlamlarını öğrenme, kelimelerin kökenleri hakkında bilgi edinme gibi beceriler kazandırılır. Bu beceriler öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Harmon, Wood ve Kiser, 2009).

Kelimelerin tanınmasını kolaylaştırmak için kelime duvarında kullanılan bir yöntem de kelime duvarındaki kelimelerin resimlerin üzerine yapıştırılması veya kelimelerin renkli kağıtlara yazılması gibi yöntemlerdir. Bu yöntemler öğrencilerin kelimeleri öğrenmesine ve okuduklarını anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır (Brabham ve Villuame, 2001).

Kelime duvarlarındaki yöntemlerden birisi de okuma güçlüğü çeken öğrenciler de taşınabilen kelime duvarları kullanılarak ihtiyaç anında destek verilmesidir. Böylelikle öğrenciler kelimeyi hatırlayabilmekte ve okuduğunu anlayabilmektedirler. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlamlandırılması sağlanmakta ve anlamlı okumalar gerçekleştirilmektedir (Brabham ve Villuame, 2001).

2.1.6.8. Kelime duvarı ile akıcı okuma arasındaki ilişki

Kelime duvarları, farklı seviyelerde ve kategorilerde sınıflandırılan ve öğrencilerin kolayca görmesi ve öğrenesi için sınıf duvarlarına yerleştirilen kelimelerdir (Brabham, Villuame, 2001; Cooper, Kiger, 2003). Kelime duvarlarının en önemli amacı öğrencilerin kelimeleri tanımlarını sağlamaktır (Huebner, Bush, 1970). Ayrıca kelime duvarları öğrencilere kelimeler arasındaki ilişkiyi hatırlamalarına, kelimelerin anlamlarını akılda tutabilmelerine ve sonuç olarak akıcı okumalar gerçekleştirilmesini sağlayan görsellerdir (Ehri, 2005).

Kelime duvarları kelime öğretiminin yanı sıra okuma akıcılığının artırılmasında önemli bir yöntem olduğu söylenmektedir. Jasmine ve Schiesl (2009) yirmi bir birinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları kelime duvarları etkinliklerinde öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısının arttığını ve kelime hazinesinin geliştiğini belirlemişlerdir. Bu sayede öğrencilerin akıcı okumalar gerçekleştirilmesi

sağlanmıştır. Bu çalışmalar neticesinde kelime duvarları ile akıcı okuma arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Kelime duvarı yönteminin akıcı okuma becerisinin kazandırılmasında etkili bir yöntem olacağı düşünülerek bu çalışma yapılmıştır.

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler kelime duvarı yöntemi kullanılarak akıcı okumaları sağlanabilmektedir. Bu sayede kelime duvarları kullanılarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sorunları giderilebilmekte ve akıcı okuma yapmaları sağlanmaktadır (Brabham ve Villaume 2001).

2.2.İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde çalışma ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Kelime duvarı ve akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalar ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.2.1.Yurtiçi yapılan çalışmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de Kelime duvarı yöntemi ile ilgili yalnızca iki çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili farklı öğretim yöntem-tekniki ve aracının etkililiği ile ilgili birçok çalışmaya ulaşılmıştır.

Akmaz (2018) kelime duvarı yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisine ve derse yönelik tutumuna etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için çalışma yapmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Alanya’da bir ilkokulda dördüncü sınıfta okuyan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime bilgisi testi, tutum ölçeği ve İngilizce günlüğü kullanılmıştır. Uygulama 8 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubunun kelime bilgisi testinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Grupların tutum son test

puanları analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgulara göre kelime duvarının öğrencilerin İngilizce kelime öğretiminde etkili bulunurken öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmemiştir.

Çoşkun (2016) yapılan çalışmada kelime duvarının öğrencilerin kelime öğrenmelerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 34 üniversite hazırlık öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın uygulaması sekiz hafta sürmüştür. Hedeflenen kelimeler sınıfa sunulduktan sonra kelime duvarına asılmış ve her derste tekrar edilmiştir. Farklı kelime duvarı etkinlikleri kullanılarak hedef kelimeler ile ilgili alıştırmalar yapılmıştır. Öğrenciler kelimeleri bildiklerinde kullanma listesine, bilmediklerinde ise kayıp listesine asılmıştır. Deney grubundan seçilen 14 öğrenci ile sınıfta yapılan kelime duvarı etkinlikleriyle ilgili görüşme yapılmıştır. Grupların almış olduğu son test puanları analiz edildiğinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Böylece kelime duvarı etkinlikleri öğrencilerin kelime öğrenmelerinde etkili bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve öğretmenin almış olduğu notlar öğrencilerin kelime duvarı ile kelime öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2008) araştırmanın amacına uygun şekilde bir tane ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi seçilip, kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sesli okuma yaparken gerçekleştirilen hataları düzeltmede sınıf araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkisini araştırmıştır. Çalışmaya uygun olarak seçilen öğrencinin, seviyesine uygun olarak Türkçe ders kitabından seçilen metinler öğrenciye okutulmuş. Daha sonra yapılan okumalar ses kaydına alınmış ve okutulan metinlerle ilgili olarak altı adet okuduğunu anlama sorusu yönlendirilmiştir. Hata analizi maddelerine göre yapılan hatalar ve okuduğunu anlama seviyesi analiz edilmiş. Kelime tekrar tekniği kullanılarak gerçekleştirilen 2,5 aylık bir uygulamanın sonunda öğrencinin okuma seviyesinin 5. sınıf düzeyinde bağımsız okuma seviyesine, 6 ve 7. sınıf düzeyinde ise öğretim seviyesine geldiği, akıcı okuma düzeyinin arttığı ve yapılan okuma hatalarında da ciddi azalmalar olduğu tespit edilmiştir.

Akyol (2014) yaptığı çalışmada, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaca uygun olarak yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda yapılandırılmış okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, prozodik okuma ve doğru okuma, prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Keskin (2012); eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma stratejilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı, araştırmanın katılımcılarını oluşturan endişe düzeyinde 39 öğrenci ile okuduğunu anlama, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini incelemiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda; eşli okuma yönteminin katılımcıların doğru okuma ve okuma hızı becerilerinde; koro okuma ile uygulanmış okuma yönteminin de prozodi, doğru okuma ve okuma hızını arttırmada etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, doğru okuma seviyesini arttırmada en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi; prozodik okuma ve okuma hızının geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ (2012), gerçekleştirdiği çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri ve yazma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri olan doğru okuma, prozodi ve okuma hızı ve yazma becerilerine ait başarıyla düzeyleri oldukça düşük seviyededir. Ayrıca çalışmada yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin bu becerilerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna paralel olarak öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma hariç) ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre arttığı, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2.Yurt dışında yapılan çalışmalar

May (1993) tarafında yapılan araştırmanın amacı kelime duvarının öğrencilerin sıklıkla kullanılan kelimeleri öğrenmelerinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırmaya birinci sınıfta okuyan 20 öğrenci katılmıştır. Altı hafta süren uygulamada veri toplama aracı olarak okuma ve yazma testleri kullanılmıştır. İlk üç hafta beşer kelime flash kartlar ile öğretilmiştir. Daha sonraki üç hafta boyunca beşer kelime kelime duvarı kullanılarak öğretilmiştir. Öğrencilere her hafta öğrenmiş oldukları kelimeler ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında yapılan test sonuçları analiz edildiğinde kelime duvarı sıklıkla kullanılan kelimelerin öğretiminde etkili bulunmuştur.

Walton (2000) kelime duvarı ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacı birinci sınıf öğrencilerinin sıklıkla kullanılan kelimelerin okunuş ve yazılışını öğrenirken kullandıkları kelime duvarı ile ilgili bilgilerini ve algılarını açıklamaktır. Üç sınıfta yürütülen çalışmada 63 öğrenci ve onların üç öğretmeni ile yapılan görüşmeler analiz edilip sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucu 1. sınıf öğrencisinin çoğunun, kelime duvarının ne olduğu, nasıl ve ne zaman kullanıldığını bildiklerini göstermiştir. Bunun yanında öğretmenlerin eğitsel yönlendirmeleri öğrencilerin kelime duvarının sınıfta nasıl ve ne zaman kullandıklarını etkilemiştir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgulara göre kelime duvarı etkinliklerinin, öğrencilerin kelime bilgisini ve kelime farkındalıklarını arttırmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Jasmine ve Schiesl'in (2009) birinci sınıfta okuyan 20 öğrencinin katılımı ile yapmış olduğu çalışmanın amacı kelime duvarı ve etkinliklerinin öğrencilerin okuma akıcılığına etkisini araştırmaktır. Elde edilen bulgular neticesinde kelime duvarı etkinlikleri 1. sınıf öğrencilerinin sıklıkla kullanılan kelimeleri öğrenmelerini sağlayarak öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerine olumlu etkisi olmuştur. Böylece kelime duvarı öğrencilerin sıklıkla kullanılan kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olurken öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmelerini olumlu etkilemiştir.

Southerland (2011) yapmış olduğu çalışmanın amacı kelime duvarının ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmelerinde ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamada etkili olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın deseni yarı deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubu 67 sekizinci sınıf öğrencisi, 57 yedinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 124 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna kelimeler kelime duvarı ile kontrol grubuna ise devam eden öğretim programı ile öğretilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kelime duvarı ortaokul öğrencilerinin kelime öğretiminde ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamasında etkili bulunmuştur.

Latham (2011) kelime duvarı üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kelime duvarı stratejilerinin öğrenci ve öğretmenlerin kelime öğrenmeye yönelik algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma bir örnek olay çalışması olup 4 öğretmen ve 62 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Dört ayrı sınıfta üçer öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğretmenler ve öğrencilerin kelime duvarı ile ilgili olumlu bir algıları vardır.
2. Öğretmenler dersin özel amaçlarını karşılamak için kelime duvarı stratejisini kullanıp öğrencilerin kelime öğrenmelerini desteklemiştir.
3. Öğrencilerin motivasyonları ve kelime bilgileri artmıştır.
4. Kelime duvarı öğrencilerin kelimeler arasında bağlantı kurmasını sağlamadığından kelimelerin not alınarak ezberlendiği klasik yöntemle kıyasla daha etkili bulunmuştur.

Henrichs (2011) tarafından kelime duvarı ile ilgili nicel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı kelime duvarının öğrencilerin öğrenme ve kelime anlama becerisine etkisini araştırmaktır. Araştırmaya üçüncü sınıfta okuyan 16 öğrenci katılmıştır. Matematik ve fen bilimleri dersinde kullanılan kelime duvarı ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve sınıf ürün dosyaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kelime duvarı matematik ve fen bilgisi derslerinde öğrencilerin kelimeleri öğrenme ve içeriği anlamalarında etkili bulunmuştur.

AlShaiji ve Alsalem'in (2014) yapmış oldukları çalışmanın amacı kelime duvarı öğretiminin ana sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğretimi ve okuma akıcılığına etkisini araştırmaktır. Çalışma grubunda 55 ana sınıf öğrencisinin yer aldığı araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. 10 hafta boyunca deney grubuna İngilizce kelimeler, kelime duvarı etkinlik ve oyunları ile öğretilirken kontrol grubunda ise devam eden öğretim programıyla yürütülmüştür. Araştırma sonunda kelime duvarı İngilizce kelime öğretiminde ve okuma akıcılığında etkili bulunmuştur.

Jackson (2014) yaptığı araştırmanın amacı etkileşimli, Kavram Kelime Duvarının (KKD) ortaokul öğrencilerin fen bilgisi dersine desteğini araştırmaktır. Araştırmaya altıncı sınıf okuyan 115 öğrenci katılmıştır. Sekiz hafta süren araştırmada öğrenciler geleneksel kelime duvarı ve KKD ile Fen Bilgisi derslerini işlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin testten almış oldukları puan ortalamaları analiz edildiğinde etkileşimli KKD'nin öğrencilerin fen bilgisi başarısında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Lica (2014) kelime duvarı yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın deseni yarı deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubunu 323 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 20 soruluk çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kelime duvarı yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde etkili bulunmuştur.

Ratliff (2015) kelime duvarı kullanımının İngilizce öğrenenlerin kelime kalıcılığına etkisini araştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk yılları olan ve altıncı sınıfta okuyan 20 öğrenci üzerine yapılan çalışma altı hafta sürmüştür. Her hafta sosyal bilgiler dersinde işlenen beş kelime olmak üzere toplam otuz akademik kelime kelime duvarı ile öğretilmiştir. Araştırma sonucunda kelime duvarının kelime öğretiminde başarılı bir sınıf stratejisi olduğu ve diğer stratejiler ile birlikte kullanılabileceği ileri sürülmüştür.

Rosier'in (2015) kelime duvarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığına etkisini araştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 48 öğrenci katılmıştır. 10 hafta boyunca deney grubuna devam eden okuma programı ile birlikte kelime duvarı etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde kelime duvarı öğrencilerin okuma akıcılığında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Vintinner, Harmon, Wood ve Stover (2015) yapmış oldukları çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin lisede kullanılan kelime duvarının etkili olup olmadığı ile ilgili görüşlerini almaktır. Araştırmada kelime duvarı, lise öğrencilerine kelime öğretiminde etkili bulunmuştur.

III.BÖLÜM

3.Yöntem

3.1.Araştırmanın Modeli

Kelime duvarı yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırmadaki etkisini incelemek amacıyla planlanmış bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerin hedefi bir araştırma için özel olarak uygulama yapılması ve yapılan uygulamanın araştırmanın sonucunu ne düzeyde etkilediğini belirlemektir (Creswell, 2014; Creswell ve Plano Clark, 2011). Deneklerin veya katılımcıların rastgele seçilmesiyle gerçek deneysel desen oluşturulur, yarı deneysel desenlerde ise denekler veya katılımcılar rastgele belirlenmez (Keppel, 1991). Ön test son test deney kontrol gruplu desenlerde hiçbir seçme işlemi uygulanmaz, gruplar kurumlarda nasıl gruplandırılmışlarsa müdahale edilmeksizin uygulamaya dahil edilirler (Sönmez ve Alacapınar, 2017).

3.2.Çalışma Grubu

Düzce ili merkeze bağlı sosyoekonomik düzeyi düşük çevrede yer alan bir ilkokulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıfa devam eden 13 kız 7 erkek öğrenci araştırmanın deney grubunu, 12 kız 6 erkek öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 25 kız, 13 erkek öğrenci yer almaktadır. Uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin kıdemlerinin eşit olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının görev yaptığı okulda yer alan 2 dördüncü sınıf oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine uygun olarak tercih edilmiştir. Uygulama

sürecince her iki şubenin Türkçe dersine araştırmacı girmiştir. Uygulama yapılan sınıfların öğretmenleri kıdem bakımından eşit dereceye sahiptirler. Araştırmaya hız ve pratiklik açısından değer kazandıran ulaşılması kolay olan durum örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan durumu tercih eder. (Glesne, 2015; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 113-114).

3.3.Verilerin Toplanması

Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ait veri toplama süreci;

Kelime duvarı yönteminin İlkokul 4 sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi) ile okuduğunu anlama becerilerini ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, akıcı okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında ses kaydı kullanılmıştır. Araştırmada bir öğrencinin daha önceden karşılaşmadığı ve sınıf seviyesindeki bir okuma metnini sesli okuyarak akıcı okumanın okuma hızı, kelime tanıma, prozodi ve okuduğunu anlama becerileri ön test te kullanılmak için alınmıştır. Burada öğrencinin kendisine verilen bir defa sesli okuması ve hemen ardından okuduğunu anlama sorularına cevap vermesi istenmiştir. Çünkü bir öğrenci sesli okuma yaparken hem akıcı okuması hem de okuduğunu anlaması beklenmektedir. Bu amaçla öğrencilerin ders kitabında bulunan ama daha bu metne geçmemiş oldukları metin sesli okutularak ses kaydına alınmıştır. Uygulama her bir öğrenci ile okul kütüphanesinde tek tek yapılmıştır. Öğrencilere ön test ve son test esnasında nasıl okumaları konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğrenci sesli okumayı bitirdikten hemen sonra araştırmacı tarafından hazırlanan ve Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir uzman görüşü alınarak hazırlanan açık uçlu 6 soru verilmiş ve öğrencilerin bu soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu işlem deney ve kontrol grubundaki her öğrenci ile ön testte bir kere ve son test te bir kere olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Ön test ve on testte kullanılan metin aynıdır ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca hazırlanmış okullarda kullanılan Sağlık ve spor temasında bulunan Gizemli Canlılar metni kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Akıcı Okuma Becerilerinin (okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi) ölçülmesi: Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerin ses kayıtları dinlenmiş ve okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi için ayrı ayrı puanlamalar yapılmıştır. Her bir öğrencinin ses kayıtları dinlenerek okuma hataları ve dakikada okuduğu toplam kelime sayısının belirlenmesi ile bir puanlama yapılmıştır. Akıcı Okuma Becerilerinin (okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi) ölçülmesi:

Öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanımalarını hesaplamada program tabanlı ölçmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Caldwell, 2008; Deno, 1985; Rasinski, 2004; Yeo 2008):

Kelime tanımanın ölçülmesi: kelime tanıma yüzdesi, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenmiştir. Bu yüzde doğru okunan kelimelerin sayısının, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesi ile hesaplanır. Örneğin öğrenci toplamda 60 saniye de 94 kelime okuduysa ve 8 hata yaptıysa doğru kelime tanıma yüzdesi 91.25 olacaktır.

Okuma hızının ölçülmesi: Okuma hızını ölçmek için 60 saniyede doğru okunan sözcü sayısı baz alınacaktır. 60 saniyede okunan sözcük sayısı-yanlış okunanlar=okuma hızı şeklinde hesaplanmıştır. (Akyol vd, 2014).

Okuma hızı ve kelime tanımanın hesaplanmasında öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataların belirlenmesi okurken yaptıkları hataların belirlenmesi önemlidir. Öğrenciler sesli okuma yaptıklarında, daha önceden hangi hususların hata olarak görülüp görülmeyeceğini belirlenmelidir. Bu çalışmada okuma hatalarının belirlenmesinde “kelime atlama, kelime tekrarı, eklemeler, ters çevirmeler, kelime değiştirme” olmak üzere beş hata türü göz önünde bulundurulmuştur (Akyol vd,2014). Bu okuma hatalarından arındırılmış okuma doğru okuma olarak kabul edilmektedir. Bu tür hatalarla okunan kelime sayısı, toplam okunan kelime sayısından düşülmüştür.

Prozodi ve puanlarına ait ölçümler ise Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafında Türkçeye uyarlanan Likert Tipi “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Ölçek, (a) ifade ve ses düzeyi, (b) sözcük öbekleri, (c) pürüzsüzlük ve (d) hız olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar dikkate alınarak yapılan puanlamada okuyucunun ölçekten alabileceği değer en az 4 ile en çok 16 arasında değişebilmektedir. Okuyucunun 8’in altında bir puan alması genelde prozodi açısından sorunun varlığını gösterirken, 8 ve daha fazla bir puanın alınması prozodi açısından iyi bir puan olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi: Bu çalışmada okuduğunu anlamanın ölçülmesi için sesli okutulan metinle ilgili 6 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Badger ve Thomas (1992) açık uçlu sorular kullanmanın okuduğunu anlamayı ölçmek için oldukça etkili ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Açık uçlu sorular, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli hazırlanan sorularla karşılaştırıldığında okuduğunu anlamaya daha üst düzey düşünme becerileri geliştirmeyi gerektiği görülmüştür. Öğrencinin bir soruyu çözerken ne tür aşamalardan geçtiği görülebilir, öğrencinin yorumlama, sonuç çıkarma, bir olaya farklı açılardan bakabilme, sınıflama, karşılaştırma, planlama, bildiğinden hareketle tahmin yapma gibi üst düzey beceriler iyi bir şekilde hazırlanan sorularla ölçülebilir (Erkuş,2006:68). Çoktan seçmeli sorularda ise öğrenci anlama sürecine yüzeysel olarak dahil olmasını sağlar. Öğrenci çoktan seçmeli testlerde şıklardan birini seçer. Bu nedenle çözüme kendisinden pek bir şey eklemeyiz. Ama açık uçlu soruları yanıtlarken öğrenci problemi tekrar düşünecek, var olan bilgilerine, tecrübelerine ve okuduğu metne göre tekrar bir anlam çıkaracak ve çözecektir. Böylelikle bu işlemler öğrencilerin imla kurallarını, yazıyı ve yazılı anlatımı uygulama olanağı göstererek bir çok alandaki becerilerine de katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada kullanılan metne yönelik basit ve derin anlamayı ölçecek sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri alınmıştır. Daha sonra Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan okuma alanında uzman 1 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler sonrasında metinle ilgili olarak 3 tane basit ve 3 tane derin anlamayı ölçmeye yönelik toplamda 6 soru hazırlanmıştır. Oluşturulan soruların puanlanmasında aşağıdaki yer alan yol takip edilmiştir.

Veriler Düzce İli Merkez ilçesi bir ilkokulda dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

Kelime Duvarı oluşturmak için öncelikle sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Görüşler alındıktan sonra 1. haftanın metni olan Gizemli Canlılar metni içerisinde kelimeler seçilmiştir. Kelimeler seçilirken kelimelerin uzunluğuna ve çocukların zorlandığı kelimeler olmasına dikkat edilmiştir. İlk metinle ilgili seçilen kelimeler farklı renkte olan ve yuvarlak olarak hazırlanan kartonlara yazılmıştır. Çocukların dikkatini çekmesi amacıyla haftanın son günü öğrenciler okuldan çıktıktan sonra deney grubu sınıfına geçilerek kelime duvarı çocukların oturduğu yerden rahatça görebilecekleri duvar seçilerek kelimeler duvara yerleştirilmiştir. Haftanın ilk günü çocuklar sınıfa geldiklerinde kelime duvarını sınıfta hazır olarak bulmuşlardır. Metin işlendiği hafta boyunca kelime duvarı sınıfta kalmıştır. Metin işlenirken duvarda bulunan kelimelerle çocukların anlam üniteleri oluşturmaları, kelimelerin zıt anlamı ve eş anlamı olanları bulmaları, kelimeleri cümle içerisinde kullanmaları istenmiştir. Kelimeler duvarı hafta boyunca sınıfta olduğundan dolayı çocukların teneffüsler de de kelimelerle karşılaşmaları olanağı da vardır. İkinci haftanın metni kullanılarak kelime duvarı oluşturulmuştur. Birinci haftanın kelimeleri çıkarılarak ikinci haftanın kelimeleri yerleştirilmiştir. İkinci metnin kelimeleri oluşturulurken birinci haftadan farklı olarak kartonlar A4 kâğıdı boyutunda olan farklı renklerdeki kartonlara yazılıp duvara yerleştirilmiştir. Kelime duvarı oluşturulurken renk uyumu dikkate alınmıştır ve sanat tasarımı uzmanı görüşlerine başvurulmuştur. Aynı şekilde kelimelerin eş anlamlısı, zıt anlamlısı ve kelimeleri cümle içerisinde kullanma ve kelimeleri kullanarak masal oluşturma gibi etkinlikler yapılmıştır. Ders sürecinde çocuklarında görüşü alınarak kelime duvarında bulunmasını istedikleri kelimeler kelime duvarına eklenmiştir. İkinci metnin kelime duvarı da hafta boyunca sınıfta bulunmuştur ve haftanın son günü üçüncü haftanın kelime duvarı oluşturulmak üzere kelimeler duvardan alınmıştır. Üçüncü metnin kelime duvarı oluşturulurken yine farklı renk ve şekillerdeki kartonlar kullanılmıştır ve tüm öğrencilerin rahatça görebilecekleri ve dikkatlerini çekebilecekleri konuma yerleştirilmiştir. Kelimeler hafta boyunca sınıfta olduğundan dolayı çocukların teneffüslerde kelime duvarı ile etkileşim halinde oldukları gözlemlenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normalliği Shapiro wilks analizi yapılmıştır. Aştırmanın birinci alt proleminde Mann Whitney-U Testi ve Bağımsız Örneklem T-Testi klanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde İlişkili Örneklem T-Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde İlişkili Örneklem T-Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır.



IV.BÖLÜM

4.Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine cevap aramak adına istatistikî analizler yardımıyla elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.Birinci Alt Problem Verilerine Ait Çözümlemeler

Bu başlık altında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri olan; prozodî, hız ve kelime tanıma ile okuduğunu anlama becerileri ait verilerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Prozodî Puanlarına Ait Ön Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ön test Prozodî	N	\bar{x}	U	Z	p
Deney Grubu	22	10.00			
Kontrol Grubu	21	9.10	192.00	-.963	.336
Toplam	43	9.56			

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin prozodî becerilerine ilişkin ön test puanları arasında farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonucu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodî becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($Z = -.963$, $p = .336$).

Tablo 4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Kelime Tanıma Puanlarına Ait Ön Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ön test Kelime Tanıma	N	\bar{x}	U	Z	p
Deney Grubu	22	88.14			
Kontrol Grubu	21	88.71	209.50	-.524	.600
Toplam	43	88.42			

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kelime tanıma becerilerine ilişkin ön-test puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($Z = -.524$, $p > .05$).

Tablo 4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Hız Puanlarına Ait Ön Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Hız	Deney	22	69.09	19.43	41	1.22	.226
	Kontrol	21	61.76	19.68			

Tablo 3'e göre, varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(43) = .094$, $p = .761$) varyanslar homojen kabul edilmiştir Buna göre bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okuma hızına ilişkin ön-test puanları arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığı belirlemek için Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. T test sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızına ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermiştir ($t_{41} = -1.22$, $p = .226$).

Tablo 4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Anlama Puanlarına Ait Ön Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ön test Anlama	n	\bar{x}	U	Z	p
Deney Grubu	22	6.86			
Kontrol Grubu	21	7.38	199.50	-.779	.436
Toplam	43	7.12			

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön-test anlama puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 4'e göre,

deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test anlama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($Z = -.779$, $p = .436$).

4.2.İkinci Alt Problem Verilerine Ait Çözümler

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna ait son test prozodi, hız, kelime tanıma ve anlama puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Prozodi Puanlarına Ait Son Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Son test Prozodi	n	\bar{x}	U	Z	p
Deney Grubu	22	13.09	94.00	-3.37	.001
Kontrol Grubu	21	10.19			
Toplam	43	11.67			

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin prozodi becerilerine ilişkin son-test puanları arasındaki farklılığı belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($Z = -.337$, $p = .001$).

Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Kelime Tanıma Puanlarına Ait Son Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Son test	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Hız	Deney	22	95.55	26.68	41	2,98	.005
	Kontrol	21	91.38	59.62			

Tablo 6'ya göre, varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(43)=.973$, $p=.003$) varyanslar homojen olduğu tespit edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kelime tanıma becerilerine ilişkin son-test puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. T testi sonucu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($t=2,98$, $p=.005$). Aritmetik ortalama değerlerine göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime

tanıma becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Hız Puanlarına Ait Son Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Son test	Grup	n	\bar{x}	Ss	sd	t	P
Hız	Deney	22	94.36	23.36	41	3.85	.000
	Kontrol	21	69.00	19.52			

Tablo 7'ye göre, varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(43)=.306$, $p=.583$) varyanslar homojen kabul edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin son-test puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. T testi sonucu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($t_{41}=3,85$, $p=.000$). Aritmetik ortalama değerlerine göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Anlama Puanlarına Ait Son Test Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ön test Anlama	n	\bar{x}	U	Z	P
Deney Grubu	22	10.2			
Kontrol Grubu	21	6.38	274.50	-.458	.000
Toplam	43	8.35			

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin son-test anlama puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 8'e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($Z= -.458$, $p= .000$). Testin puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin (\bar{x} : 10.2) okuduğunu anlama düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine (\bar{x} : 6.38) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.Üçüncü Alt Problem Verilerine Ait Çözümler

Tablo 4.3.1. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test/Son-Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Prozodi	Negatif Sıra	-	-	-	-3.50	.000*
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	6	-	-		

*P<.05

Kontrol grubu öğrencilerinin prozodi becerilerine ilişkin ön-test ile son-test puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; kontrol grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test prozodi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z=-3.50$, $p=.000$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test/Son-Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Kelime Tanıma	Negatif Sıra	5	6.00	30.00	-2.42	.015
	Pozitif Sıra	13	10.85	141.00		
	Eşit	3	-	-		

P<.05

Kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerine ilişkin ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; kontrol grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test kelime tanıma puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z=-2.42$, $p=.015$). Öğrencilerin kelime tanıma becerilerine yönelik son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.3. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Hız Puanlarının Karşılaştırılması

Hız	N	Ortalama	Ss	Sd	t	P
Ön-Test	21	61.76	19.68	20	-4.69	.000*
Son-Test	21	69.00	19.52			

Tablo 11'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test okuma hızı puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklemeler T-Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test (M= 69.00, SS= 19.68) ile son-test (M= 61.76, SS= 19.52) arasında hız puanları bakımından anlamlı farklılık vardır ($t(20)=-4.69$, $p<.05$).

Tablo 4.3.4. Kontrol Grubu Ön-Test/Son-Test Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test/Son-Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p	
Anlama	Negatif Sıra	11	12.36	136.00	-1.67	.094
	Pozitif Sıra	8	6.75	54.00		
	Eşit	2	-	-		

Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test anlama puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; kontrol grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test anlama puanları arasında anlamlı fark yoktur ($z= -1.67$, $p=.094$). Ön-test ile son-test arasında anlama puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 12.36 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 6.75'tir. Bu sonuçtan hareketle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test arasında anlama yönünden anlamlı fark oluşturacak derecede gelişmediği yorumu yapılabilir.

4.4.Dördüncü Alt Problem Verilerine Ait Çözümler

Tablo 4.4.1. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test/Son-Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p	
Prozodi	Negatif Sıra	-	-	-	-4.14	.000*
	Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
	Eşit	-	-	-		

* $p<.05$

Deney grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test prozodi puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; deney grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test prozodi puanları arasında anlamlı fark vardır ($z=-4.14$, $p=.000$). Ön-test ile son-test arasında prozodi puanları bakımından düşüş gösteren öğrenci bulunmazken, artış

gösteren öğrencilerin ortalaması 11,50'dir. Test sonuçlarına göre, kelime duvarı yönteminin öğrencilerin prozodi puanlarını artırmada etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4.4.2.Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test/Son-Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top	z	p	
Kelime Tanıma	Negatif Sıra	1	9.00	9.00	-3.82	.000*
	Pozitif Sıra	21	11.62	244.00		
	Eşit	-	-	-		

*p<.05

Deney grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test kelime tanıma puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; deney grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test kelime tanıma puanları arasında anlamlı fark vardır ($z=-3.82$, $p<.05$). Ön-test ile son-test arasında kelime tanıma puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 9,00 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11,62'dir. Test sonuçlarına göre, kelime duvarı yönteminin öğrencilerin prozodi puanlarını artırmada etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4.4.3. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Hız Puanlarının Karşılaştırılması

Hız	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Ön-Test	22	69.09	19.43	21	-7.89	.000*
Son-Test	22	94.36	23.36			

*p<.05

Deney grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test hız puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklemeler T-Testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön-test ($M= 69.09$, $SS= 19.43$) ile son-test ($M= 94.36$, $SS= 23.36$) arasında hız puanları bakımından anlamlı farklılık vardır ($t(21)=-7.89$, $p=.000$). Test sonuçlarına göre, kelime duvarı yönteminin öğrencilerin hız puanlarını artırmada etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4.4.4. Deney Grubu Ön-Test/Son-Test Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test/Son-Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p	
Anlama	Negatif Sıra	1	5.50	5.50	-3.94	.000*
	Pozitif Sıra	21	11.79	247.50		
	Eşit	-	-	-		

*p<.05

Tablo 4.4.4'e göre, deney grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test anlama puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; deney grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test anlama puanları arasında anlamlı fark vardır ($z = -3.94$, $p = .000$). Ön-test ile son-test arasında anlama puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 5.50 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11.79'dur. Test sonuçlarına göre, kelime duvarı yönteminin öğrencilerin anlama puanlarını artırmada etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir.

V.BÖLÜM

5.Tartışma ve Öneriler

5.1.Sonuç

Deney grubu öğrencilerinin ön-test ile son-test anlama puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; deney grubu oluşturan öğrencilerin ön-test ile son-test anlama puanları arasında anlamlı fark vardır ($z = -3.94$, $p = .000$). Ön-test ile son-test arasında anlama puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 5.50 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11.79'dur. Test sonuçlarına göre, kelime duvarı yönteminin öğrencilerin anlama puanlarını artırmada etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir.

5.1.1.Okuduğunu anlamaya ilişkin sonuçlar

Bu çalışmada kelime duvarı yönteminin 4. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır. Kelime duvarı yöntemi kullanılarak yapılan öğretim etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde %45,77 oranında artış gerçekleşmiştir. Alan yazında konuyla ilgili yapılan araştırmalarda bu çalışmanın bulgusuyla paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Lica (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kelime duvarı yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi kazandırmada etkili olduğunu bulmuştur. Türkiye'de ilkökul Türkçe ders saatinin diğer toplam ders saatine oranı yüksek olmasına rağmen okuduğunu anlama becerisi yeterli değildir (Baştuğ, 2012). Türkçe ders saatinin fazla olmasına rağmen okuduğunu anlama becerisinin istenilen düzeyde olmaması kullanılan yöntemlerin istenilen sonucu vermediği

söylenbilir. Bu açıdan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde alternatif yöntemlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde kelime duvarı yönteminin kullanılması olumlu yönde katkı yapabileceği söylenebilir.

5.1.2. Akıcı okuma becerilerine ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada, kelime duvarı yönteminin uygulandığı deney grubunun akıcı okumayı oluşturan okuma hızı, kelime tanıma ve prozodik okuma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Deney grubunun okuma hızında %36,57 oranında artış gerçekleşmiştir. Yapılan çalışma sonucunda kelime duvarı yönteminin okuma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında konuyla ilgili yapılan araştırmalarda bu çalışmanın bulgusuyla paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Rosier (2015) kelime duvarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma hızında etkili bir yöntem olduğunu bulmuştur.

Kelime duvarı yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma becerisinde %8,40 oranında artışın gerçekleşmesine katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Alan yazında konuyla ilgili yapılan araştırmalarda bu çalışmanın bulgusuyla benzer sonuçlara rastlanmıştır. AlShaiji ve Alsaleem (2014) yapmış oldukları çalışmada ana sınıfı öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmede, kelime tanımada ve okuma akıcılığında kelime duvarı yönteminin etkili bir yöntem olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin kelime tanımada veya yeni öğrenilen kelimeleri pekiştirmede kelime duvarı yönteminin etkili olduğu ve öğretim etkinliklerinde kullanılabileceği ifade edilebilir.

Kelime duvarı yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerisinde %33 oranında artış sağladığı belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda kelime duvarı yönteminin prozodik okumada etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bu bulgu yapılan bazı çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Jasmine ve Schiesl (2009) ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kelime duvarının ve etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kelime duvarı yönteminin öğrencilerin sıklıkla kullanılan kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirmesinde etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Herhangi bir ek çalışma yapmayarak yalnızca Türkçe ders planlarını işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında, akıcı okuma becerileri olan okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun okuma prozodisinde %10, kelime tanıma %2,29 hızda ise %11,29 deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrasında elde ettikleri puanlar birbirleri ile karşılaştırıldığında ise gruplar arasında akıcı okuma becerilerinin üçüne ait puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı becerilerine ilişkin son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunun bu becerisinin %64,86 bir artış gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu artış ise %42,78'lik bir artışla deney grubunun çok gerisinde kaldığı görülmektedir. Kontrol grubunun okuma hızının artışında ders içi olağan etkinliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında görülen artışta, bu grup ile yapılan ders içi etkinliklerin yanı sıra kelime duvarı yöntemi ile yapılan uygulamaların etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde okuma hızı için kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi ve bu işlemin otomatik olarak yapılması gerektiği belirtilmektedir (Samuel, 1997). Kelime duvarı yönteminin de bu amaca hizmet ettiği görülmektedir. Deney grubu ile yapılan çalışmalar sonucunda öğrenciler Akyol'un da (2008) belirttiği akıcı okuyan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken (100-200) kelime sayısına yaklaştığı görülmektedir.

Kelime duvarı yönteminin uygulama esnasında kelimelerle anlam üniteleri okuma çalışmalarının, deney grubu öğrencilerinin metni kelime okumak yerine anlamlı

kelime grupları oluşturarak okumanın, okuma hızlarında daha iyi sonuçlar alınmasına fayda sağladığı görülmektedir. Araştırmacılara göre de akıcı okuyabilme becerisi ile kelime tanıma ve kelime ayırt etme sürecinin otomatikleştirilmesi yakından ilgili olduğu görülmektedir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016). Kelime duvarı yönteminin de bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Kelime duvarı yöntemi uygulama süresince deney grubunun kelime tanıma puanlarının ortalaması ön test ve son test verilerine bakıldığında doğrusal bir şekilde artış olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubunun bu becerisinde bir gelişme olmadığı ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunun kelime tanıma becerisinde %8'lik oranında bir artış olurken kontrol grubunda ise %0,4 lük bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda herhangi bir artışın olmadığı görülmektedir. Kelime duvarı yöntemi ile yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin, kelime ve kelime gruplarını prozodik okumaya uygun okumaları sağlanmıştır. Yapılan bu çalışma öğrencilerin, kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerinde gelişim sağlayarak doğru okumaya katkıda bulunulmuştur. Daha önce yapılan çalışmalarda da kelime çalışmaları ve öğrencilere model okuma sunulmasının doğru okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Keskin, 2012).

5.2.Öneriler

5.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler

1-Kelime duvarı yöntemi öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan okuma hızı, kelime tanıma ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bu sonuca göre öğretim programına kelime duvarı yönteminin yerleştirilerek öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tercih edebilecekleri bir yöntem hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde alternatif bir yöntemin varlığından haberdar olmaları sağlanabilir.

- 2-Öğretmenler Türkçe derslerinde öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için kelime duvarı yöntemini kullanabilirler.
- 3-Öğrencilere akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması veya geliştirilmesi için kelime duvarı yönteminin kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
- 4-Öğretmenler kelime duvarı oluştururken görsel sanat uzmanının görüşlerini alarak daha etkili kelime duvarı oluşturmaları önerilmektedir.

5.2.2.Araştırmacılara yönelik öneriler

- 1-Yapılan bu çalışmada grupların eşitlenmesi mümkün olmadığı için bilimsel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde kolayda örnekleme yolu tercih edilmiştir. Çalışma sonuçlarının daha genellenebilir olması için grupların rastgele atandığı benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- 2-Araştırmacılar farklı ders ve kademelerde kelime duvarı yöntemi ile ilgili araştırmalar yaparak bulguları alanyazınla paylaşabilirler.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Akar, M. (2009). Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişildi, Afyonkarahisar.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma yazma öğretmi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- 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., Yıldırım, K., Ateş, A. ve Çetinkaya, Ç., Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.

- Akyol, M., ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal*, 83(5), 548-559.
- AlShaiji, O. A. ve Alsaleem, I. B. (2014). The impact of word walls on improving the English reading fluency of Saudi kindergarten's children. *Education*, 135(1), 39-50.
- Anastasiou, D. ve Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Antonacci, P. A, & O'Callaghan C. M.. (2011). *Promoting literacy development. 50 research-based strategies for K-8 learners*. California: SAGE Publications, Inc.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (Geliştirilmiş 3.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*.
- Ateş, S., Yıldız, M. (2007). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerin sesli okuma hız ve hatalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Kongresi, Ankara.
- Badger, E., & Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4), 03/04/2019 tarihinde <http://www.pareonline.net/getvn.asp?v=3&n=4> adresinden alınmıştır.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim dergisi*, 5(4), 394-411.

- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, H.K. Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 291 – 309.
- Bender, W. N. (2008). Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies (Altıncı Basım). Boston, MA: Pearson Education.
- Brabham, E. G. & Villaume, S. K. (2001). Building walls of words. *The Reading Teacher*, 54(7), 700-702.
- Breznitz, Z. (2006). Fluency in reading: sychronization of processes. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum and Associates.
- Caldwell, J. S. (2008). Reading assessment. New York: Guilford Publications Inc.
- Callella, T. (2001). Making your Word Wall more interactive. Huntington Woods, MI: Creative Writing Press, Inc.
- Chard, D. J., Pikulski J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. Rasinski,T., Blachowicz, C., Lems, K.(Ed.), Fluency instruction. The Guilford Press, London.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386- 406.
- Coskie, T. L., & Davis, K. J. (2009) Word wall work: Supporting science talk. *Science and Children*, 46(8), 56-58.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Tübar*, 11, 231-244.
- Coşkun, G. (2016). The impact of using word lists in the language classroom on students' vocabulary acquisition. *International Journal of English Language Teaching*, 4(3), 49-66.

- Coyne, M.D., Kame'enui, E.J., Simmons, D.C. (2001). Prevention and intervention in beginning reading: Two complex systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 62-73.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (4.bs.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronsberry, J. (2004). Word walls: a support for literacy in secondary school classrooms. curriculum.org/storage/108/1278503618wordwalls.pdf adresinden 08.11.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Cunningham, P. (2000). *Phonic they use: Words for reading and writing* (3rd ed.). New York: Longman-Addison Wesley.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 809-820. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9339> adresinden 02.23.2019 tarihinde erişildi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayınları.

- Doğan, B. (2002). Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, GÜDÜ ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Duran E., Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 145-164.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, Eğitim ve Bilim, 39(171), s. 361-377.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. Reading Research Quarterly, 22(4), 389-406.
- Edmonds, S. M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. ve Schnakenberg, W. J. (2009). A Synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. Review of Educational Research, 79(1), 262-300.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling, & C. Hulme (Eds.), The science of reading: a handbook UK: Blackwell, 167.
- Ehri, L., & McCormick, S. (2004). Phases of word learning: Implications for instruction with disabled readers. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), Theoretical models and processes of reading (pp. 365– 389). Newark, DE: International Reading Association.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma.
- Güneş, F. (2000). Uygulamalı okuma yazma öğretimi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000a). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2008). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayıncılık,59, 278,281.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim, 191*, 7-23.
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Glazer, A. D. (2007). The effects of a skill based intervention package including Master Thesis, University of Connecticut.
- Graves, M.F. (2006). Vocabulary book: Learning and instruction. New York: Teachers College Press.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harris, T. L., ve Hodges, R. E. (1995). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. Newark: International Reading Association.
- Harmon, J. M.,Wood, K. D., Hendrick, W. B., Vintinner, J., & Willeford, T. (2009). Interactive word walls: More than just reading the writing on walls. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.
- Harmon, J.,Wood, K., ve Kiser, K. (2009b). Promoting vocabulary learning with the interactive word wall. *Middle School Journal*, 40(3), 58-63.
- Henrichs, E. L.(2011). Interactive word walls and student perceptions of vocabulary. Yüksek Lisans Tezi. Texas Üniversitesi. <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/2473/HENRICHS-THESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 1 mayıs 2019' de alınmıştır.
- Hilden, K. & Jones, J. (2012). Classroom word walls: is yours a tool or a decoration *Reading Today*.

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*,58(8), 702-714
- Jackson, J. & Narvaez, R. (2013). Interactive word walls: Create a tool to increase science vocabulary in five easy steps. *Science and Children*.
- Jackson, J.K. (2014). Interactive, conceptual word walls: Transforming content vocabulary instruction one word at a time. *International Research in Education*.
- Jasmine, J. & Schiesl, P. (2009). The effects of word walls and word wall activities on the reading fluency of first grade students.
- Jorm, A.F., Share, D.L., MacLean, R. and Matthews, R. (1984). Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 5, 201-207.
- Kaman, Ş., Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okumastratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (11), 639-657.
- Karasu, M.(2011). “Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği”, <http://www.eab.org.tr/eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300>. (13 Mayıs 2019’da erişildi).
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. ve Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook* (3.bs.). NJ: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 21.05.2018 tarihinde erişildi.

- Keskin, H. K., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 9(2), 168-180.
- Köksal, Kemal (1999), Okuma – Yazmanın Öğretimi, Pegem A Yayıncılık. Ankara, 4.
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., and Meisinger, E. B. (2010). A long theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- LaBerge, D. & Samuels, S. A. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lai, A.S., Benjamin, G. R., Schwanenflugel, P. J. ve Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second- grade children. *Reading-Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Latham, K. K. (2011). The effects of an interactive vocabulary strategy on teachers' and students' perceptions of word learning. Doktora Tezi, Kuzey Karolina Üniversitesi, ABD. <http://libres.uncg.edu/ir/uncc> adresinden 20 Mayıs 2019' de alınmıştır.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Comp.
- Lica, G. F. (2014). Increasing the seventh grade students' reading comprehension skill by using interactive word wall at smp negeri 1 lubuk linggau. Yüksek Lisans Tezi, STKIP, Endonezya. http://www.academia.edu/25651180/Increasing_the_Seventh_Grade_Student

- s_Reading_Comprehension_by_Using_Interactive_Word_Wall_at_SMP_Ne
geri_1_Lubuklinggau adresinden 1 Mayıs 2019' de 19:41'de alınmıştır.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- May, F.B. (1986). *Reading As Communication: An Interactive Approach*. Usa: Merrill Publishing Company.
- May, B. (2004). Will using a classroom word wall help students successfully learn high frequency words? Yüksek Lisans Tezi, Winona State Üniversitesi, ABD. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=reading_horizons adresinden 19 Mayıs 2019'de alınmıştır.
- Mellard, D., Woods, K., & Fall, E. (2011). Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1), 3-14.
- Moats, L.C. (2001). When older students can't read. *Educational Leadership*, 58, 36-40.
- Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-175-198.
- M.E.B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. <http://meb.mevzuat.gov.tr> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişildi.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. 01.10.2019 tarihinde <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> adresinden erişildi.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma*.
- Oakhill, J; Cain, K & Elbro, C. (2015). Understanding and teaching reading comprehension: A handbook, New York: Routledge.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri:1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özdemir, E. (1987). Türkçe Öğretim Kılavuzu. İstanbul: İnkılâp Basımevi. 3. Basım.
- Özdemir, E. (1995). Okuma Sanatı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özenici, S., Kınısız, M. ve Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma-anlama sürecindeki işlevi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8, 1665-1681
- Patton, M. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (3.bs.). CA: Sage Publications: Thousand Oaks.
- Perfetti, C.A., Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. Journal of Educational Psychology, 67, 461–469.
- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. The Reading Teacher, 58(6), 510-519.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), What research has to say about reading instruction (205- 207). USA: International Reading Ass., Inc.
- Pressley, M., Block, C. C. (2002). Comprehension instruction: research based best Practices. USA: Guilford Press.
- Quellette, P. G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension, Journal of Educational Psychology, 98(3), 554-566.
- Price, K.W., Meisinger, E. B., Louwse, M. M., & D'Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. Reading Psychology, 37, 167-201.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. Educational Leadership, 61(6), 46-51. url: http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf
- Rasinski, T. ve Hoffman, T.(2003). "Theory end Research into Practice: Oral Reading In The School Literacy Curriculum", Reading Research Quarterly, Vol. 38.

- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 158.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*.
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. A. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 2 (2), 180-188.
- Razon, N. (1982). "Okuma Güçlükleri". *Eğitim ve Bilim*.
- Ratliff, L. T. (2015). Increasing Vocabulary Retention of English Language Learners by Utilizing Interactive Word Walls. Belirtilmemiş. Concordio Üniversitesi, ABD. <https://www.birdvilleschools.net/cms/lib2/TX01000797/Centricity/Domain/495/Action%20Research-Interactive%20Word%20Walls.pdf> adresinden 5 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). Teaching children to read: From basals to books. Columbus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Richek, M. A., Caldwell, S. J., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). Reading problems; assessment and teaching strategies. Boston: Allyn and Bacon.
- Rizopoulos, L.A., & Wolpert, G. (2004). An Overview Of The Techniques Used To Develop The Literacy Skills Of Adolescents With Developmental Delays. *Education*, 125, 130-136.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error Correction During Oral Reading: A Comparison Of Three Techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182-192.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*, New York: Guilford.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158-164.
- Sidekli, S. (2005). Öğretici ve öyküleyici metinlere göre ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlamının sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Southerland, L. (2011). The effects of using interactive word walls to teach vocabulary to middle school students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Florida Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Florida. <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1459&context=ed> adresinden 27 Mayıs 2019’de alınmıştır.
- Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups, *Adults Learning*, 23(3), 36-3.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2017). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 5.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. s. 5, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2007). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Dersinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students’ reading fluency and comprehension. *Learning disabilities: A contemporary journal*, 6(1), 1-16.
- Tompkins, G. (2005). *Language arts: Patterns of practice* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Topping, K. (1995). *Paired Reading, Spelling and Writing*. New York: Cassell Wellington House.
- Topping, K. J. ve Lindsay, G.A. (1992). The Structure and Development of the Paired Reading technique, *The Journal of Research in Reading*, 15(2), 120-36.
- Towsend, R. (2002). *Okuma Zenginliği* (Çev. Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (4 ed.). Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Ulu, M. (2016). A Structural Equation Model to Explain the Effect of Fluent Reading, Literal Comprehension and Inferential Comprehension Levels of Elementary School 4th Grade Students on Success in Problem Solving. *Ted Eğitim Ve*

Bilim, 186, 93-117. 04.05.2018 tarihinde 10.15390/eb.2016.6303 adresinden erişildi.

Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(38), 1-10.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 9(1), 70-83.

Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 68.

Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 941-960.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünüvar, P. ve Çelik K. (1999). İlk Okuma-Yazma Öğretimi. Modül 5, Burdur, 3.

Vaughn, S., Thompson, S.L. (2004). Research-based methods of reading instruction: Association for supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia USA.

Vintinner, P. J., Harmon, J., Wood, K., Stover, K. (2015). Inquiry into the efficacy of interactive word walls with older adolescent learners. *The High School Journal*. 98(3), 250-261.

Walton, R. E. (2000). Perceptions, knowledge and use of word walls among first graders. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468084).

White, J. (2014). Louisiana Department of Education (LDOE). ABD: Mississippi.

Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yates, P., Cuthrell, K., & Rose, M. (2011). Out of the room and into the hall: Making content word walls work. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*.
- Yeo, S. (2008). Relation between 1-minute CBM reading aloud measure and reading comprehension tests: a multilevel meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota University, Minnesota, US.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Publication.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7.bs.). Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Educational Sciences: Theory & Practice, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., Ateş, S (2013.) Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Turan, S., ve Bebek, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyo Kültürel Kontekste Etkililiği. *Uluslar Arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350

Zutell, J., Donelson, R., Bevans, J., & Todt, P. (2006). Building a focus on oral reading fluency into individual instruction for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.



EKLER

EK: 1

Boyut	1 puan	2 puan	3 puan	4 puan
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz bir okuma sesi vardır. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için okumakta, Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapmamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun ses doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta ifade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmektedir.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime kelime okumakta	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okuma da kopukluk görülmekte. Vurgulama tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta uygun gruplamalar ifadenin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalması kesilmesi, tekrarlar ve veya birden fazla deneme görülmekte	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç sorunlu nokta vardır.	Belirli sözcük ve veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmektedir.	Arada bir kesilen okuma genellikle pürüzsüzdür. Kelime grupları yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.

Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam etmektedir.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.
Prozodiği değerlendirme ölçeği				

Kelime Tanımanın Ölçülmesi = Doğru Okunan Kelime Sayısı / Okunan Toplam Kelime Sayısı

Okuma Hız'ının ölçülmesi: bir dakikada doğru okunan kelime sayısı

KULLANILACAK METİN

GİZEMLİ CANLILAR

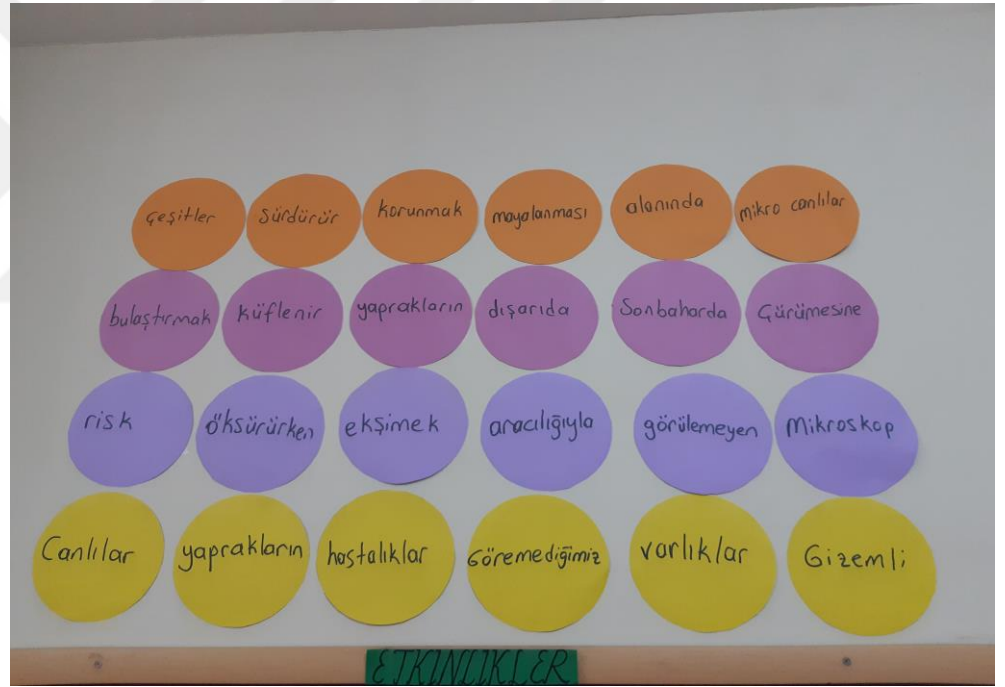
Çevremizde gördüğümüz canlı varlıkların dışında göremediğimiz canlılar da vardır. Bazı canlılar gözümüzle göremeyeceğimiz kadar miniktir. Yiyeceklerin bozulmasına, yaprakların çürümesine neden olurlar. Örneğin yarım dilim bir ekmek, ısırıp bıraktığın bir elma uzun süre dışarıda kaldığında küflenir. Sonbaharda ağaçların dökülen yaprakları bir süre sonra kurur ve çürür. Uzun süre dışarıda kalan yemekler bozulmaya ve ekşimeye başlar. Bu, gözümüzle göremediğimiz kadar küçük olan canlıların işidir. Onları çok merak ediyorsan mikroskop adı verilen aletle görebilirsin. Mikroskop aracılığıyla gözle görülemeyen nesnelere büyütülerek görülebilirler. Bundan sonra annen dışarıda bozulma riski olan yiyecek ve içecekleri buzdolabına koymadığında, onu uyarabilirsin. Gözle göremediğimiz ve “mikro canlılar” olarak adlandırılan bu canlıların bazıları havuz suyu, göl gibi ortamlarda yaşamını sürdürür. Bazı çeşitleri de hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkar. Bunlar hamurun mayalanması, sütün peynire ve yoğurda dönüşmesi gibi faydalar sağlar. Mikroskopik canlıların bazıları hastalıklara neden olabilir. Bu tür hastalıklardan korunmak için düzenli beslenmeli, temizlik kurallarına dikkat etmeli ve sık sık ellerimizi sabunla yıkamalıyız. Hasta olduğumuzda, öksürürken veya

hapşırırken mendil kullanmaya dikkat etmeliyiz. Böylece hastalığa neden olan gözle göremediğimiz canlıların, başkalarına geçerek hastalığı bulaştırmasını engellemiş oluruz.

Asena MERİÇ

Okuduğunu anlamayı ölçecek sorular:

- 1- Mikroskopik canlıları nasıl görürüz?
- 2- Mikroskopik canlılar nelere sebep olabiliyor?
- 3- Mikro canlıların faydaları nelerdir?
- 4- Sizce mikroskopik canlılar olmalı mı? Neden?
- 5- Sağlıklı bir yaşam için neler yapmalıyız?
- 6- Bitki ve yiyeceklerin çürümemesi için siz neler yapardınız?



EK-2



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.9423693
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Mustafa ÖZTÜRK)

13.05.2019

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) 26.04.2019 tarihli ve 26073066-605.01-E.4405 sayılı yazınız.
c) 13.05.2019 tarihli ve 9400179 sayılı Makam Onayı.

İlgi (b) yazı gereği; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mustafa ÖZTÜRK'ün "**Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4'üncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Etkisi**" konulu araştırma izninin uygulanmasına ilişkin Valilik Oluru ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ahmet YAKUPOĞLU
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 2- Olur (1 Sayfa)
- 3- Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 4- Ölçek ve Okuma Metni (2 Adet)

Güvenli Elektronik İmza:

Aşık ile Aynıdır.

14 Mayıs 2019

Hikmet ALTINIŞIK
V.H.K.İ.

Dağıtım:

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğüne (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Aydınpınar İlkokulu Müdürlüğüne

EK-3



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.9400179
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Mustafa ÖZTÜRK)

13/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğünün 26/04/2019 tarihli ve 4405 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, tebli yüksek lisans öğrencisi Mustafa ÖZTÜRK'ün yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "**Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4'üncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Etkisi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, İlimiz Merkez Aydınım İlkokulu 4'üncü sınıf öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 2- Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3- Ölçek ve Okuma Metni (2 Adet)
- 4- Tez Önerisi (5 Sayfa)

OLUR
13/05/2019

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası D Blok İl Milli Eğitim Müdürlüğü 81100
Elektronik Ağ: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: sirtel@gelistirme1@meb.gov.tr

Bilgi için: Melmet POLAT-Şef Dâhilî-1625
Tel: 0(380) 524 13 80
Faks: 0(380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3d19-4bd0-35ad-a12d-d635 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mustafa ÖZTÜRK (Yüksek Lisans Öğrencisi)
Kurumu / Üniversitesi	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Düzce
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Düzce / Merkez Aydınpınar İlkokulu 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik
Araştırmanın konusu	'Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Etkisi'
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma önerisi	Araştırma önerisi Düzce / Düzce / Merkez Aydınpınar İlkokulu 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik 'Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Etkisi' konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir
Veri toplama araçları	Okuma Metni Formu, Puanlama Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Yok
İletişim Bilgileri	Var
Yükümlülükler	Araştırmacı; *Uygulama veya çalışma takviminde değişiklikleri bildirmeye, * Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek, * Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'de izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder (EK-1)
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma önerisi Düzce / Merkez Aydınpınar İlkokulu 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik 'Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Etkisi' konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu Genelgesi doğrultusunda uygulanmasında sakinca bulunmamaktadır . Aynı genelgenin 4. Maddesine göre 2018/2019 eğitim öğretim yılında da araştırma yapılmak istendiğinden; 2019/2020 eğitim öğretim yılı için izin süresi uzatma işlemleri yapılmak zorundadır.	
Komisyon kararı	Araştırma izni verilmesine oybirliği ile karar verilmiştir.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Muhalif üye bulunmamaktadır.


Ali CANBAZ
Üye

KOMİSYON


Ayşe Bettül CANDAR
Üye

10/05/2019

Komisyon Başkanı

Ahmet YAKUPOĞLU
Şube Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

1994 Yılı Şanlıurfa Harran ilçesi doğumluyum. İlk ve ortaöğretimi Osmaniye’de tamamladım. Lisans Eğitimi Düzce Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde 2017 yılında tamamladım. Halihazırda 2 yıldır Düzce’de sınıf öğretmenliği yapmaktayım.

İletişim Adresleri

e-mail : mustafa446380@gmail.com

Telefon:05415797223



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Mustafa ÖZTÜRK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği ABD

Sayın **Mustafa ÖZTÜRK**,

"**Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Etkisi**" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/140) kurulumuzun 26.03.2019 tarihi ve 2019/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)