



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Tuğba ÖZHAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mayıs, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayımlayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Tuğba

Soyadı : ÖZHAN

Bölümü : Temel Eğitim Anabilim Dalı- Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of Primary School Third Grade Students' Reading Fluency Skills and Level of Comprehension

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba ÖZHAN

İmza:

KABUL VE ONAY

Tuğba ÖZHAN tarafından hazırlanan “**İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Temel Eğitim** Anabilim Dalı, **Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Muş Alparslan Üniversitesi

Bu tezin **Temel Eğitim** Anabilim Dalı, **Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



"Canım kızım ve sevgili eşime"

TEŐEKKÖRLER

Tez çalıőmamın her aşamasında öneri ve katkılarıyla bana destek olan tez danıőmanım Dr. Ceren ÇEVİK KANSU'ya teőekkürlerimi sunuyorum.

Her ihtiyacım olduğunda benden görüşlerini esirgemeyen ve hemen yardımcı olan sevgili Dr. Ömer KEMİKSİZ' e teőekkürlerimi sunuyorum.

Görüşleriyle araőtırmama yön veren Arő. Gör. Belgin BAL'a, Dr. Ayça KARTAL'a ve Dr. Kerem COŞKUN'a yardımları için teőekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte her türlü desteği esirgemeyen, hep yanımda olan sevgili anneme, babama, kız kardeőlerime ve eşime, değerli zamanlarında yanımda olamadığım sevgili kızım Ceren Iőıl'a anlayıő gösterdiği için teőekkürlerimi sunuyorum.

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba ÖZHAN

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs, 2019

ÖZ

Bu araştırmada İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin kendilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin görüşleri alınarak yorumlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi kolaylıkla bulunabileni örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırma Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan üç ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bu ilkokullarda okuyan 26 üçüncü sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin öğretmenleri ve velileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, üç farklı türde okuma metni ve bu metinlere ait araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama soruları, öğretmen, öğrenci ve veli için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” (Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009) kullanılmıştır. Üç farklı metin türüne ait öğrencilerin akıcı okuma becerilerine (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodik okuma) ait veriler, video kamera kayıtları üzerinden formlara puanlanmıştır. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşmeleri kamera kaydına alınarak metin haline getirilmiştir. Ölçek ve

okuduğunu anlama sorularından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon, tek yönlü anova ve Kruskal Wallis testleri kullanılırken; görüşmelerden elde edilen verilerde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0. kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama becerilerine ait puanlar metin türlerine göre farklılık göstermemektedir. Hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir metin türü açısından kelime tanıma becerisiyle okuma hızı ve kelime tanıma becerisi ile prozodi orta düzeyde; okuma hızı becerisiyle prozodi becerisi yüksek düzeyde; prozodi ile okuduğunu anlama ve okuma hızıyla okuduğunu anlama orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler öğrencilerin okurken yaptıkları okuma hataları ile ilgili tam bir bilgiye sahip değildirler. Öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarını iyileştirmede ve öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullandıkları yöntemler literatürde tavsiye edilen yöntemler değildir. Ayrıca öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılması gereken değerlendirme ölçeklerini kullanmamaktadırlar. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler okuma yaparken ses tonunun uygun yerlerde değiştirilmesini gerekli görmemekte, nasıl bir hızda okunacağını bilmekte fakat uygun hızda okumamaktadırlar. Öğretmenleriyle birebir okuma çalışması yapmaya ihtiyaç duymakta fakat böyle bir çalışma yapmamaktadırlar. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre velilerin tamamı çocuklarının yanında kitap okuyarak onlara model olmanın faydalı olacağını bilmekte fakat velilerin bir kısmı çocuklarıyla kitap okuma saatleri yapmaktadır. Öğretmenleriyle çocuklarının okuma becerileri ile ilgili bilgi almakta ama çocukların akıcı okumalarını geliştirmeye yönelik gerekli tavsiye, eğitim vb. almamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler : Akıcı Okuma Becerileri, Okuduğunu Anlama, İlkokul 3. Sınıf, Sınıf öğretmeni, Veli.

Sayfa Sayısı : 166

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU

İkinci Danışman :

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL THIRD GRADE STUDENTS' READING FLUENCY SKILLS AND LEVEL OF COMPREHENSION

MS Thesis

Tuğba ÖZHAN

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Mayıs, 2019

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine fluent reading skills and reading comprehension level of elementary school 3rd grade students and to interpret them by taking opinions of students themselves, teachers and parents. The sample of the study was determined by simple probability sampling. The research was conducted in 3 primary schools with different socio-economic level in primary schools located in Samsun, Atakum district. 26 3th grade students studying in these schools, six teachers and parents of these students has created the population of the research. As data collection tools, semi-structured individual interview forms based on open-ended questions, Multidimensional Prosodic Reading Scale and Comprehension Tests were used. Interviews of teachers, students and parents were recorded in the camera. Data of the interview was analyzed by content analysis. The findings and interpretation of the interviews were established depending on data analysis Besides, data related to students' reading accuracy, prosodic reading and reading rates were rated on scales using video records. For analysis of data collected, average from descriptive statistics, oneway anova from hypothesis tests, Kruskall Wallis Test, correlation analysis were used. Analysis were done via SPSS 16.0. Results of the study have shown that success of 3th grade students on fluent reading skills and reading comprehension skills were low. Students' reading fluency skills (reading

accuracy, reading rate and prosody) and reading comprehension skills did not differ according to the text types. Moderate correlation between reading accuracy and reading rate, reading accuracy and prosody; high correlation between reading rate and prosody; moderate correlation between prosody and reading comprehension, reading rate and reading comprehension on expository text, story text and poetry text were detected. High level correlation between reading rate and prosody on expository text, story text and poetry text was detected. Moderate correlation between prosody and reading comprehension and between reading rate and reading comprehension on expository text, story text and poetry text was detected. According to the results obtained from the interviews with the teachers, the teachers do not have a complete knowledge of the reading errors made by the students during their reading. The methods used by the students to improve their reading errors and to improve their fluent reading skills are not the recommended methods in the literature. In addition, they do not use the assessment scales that should be used to evaluate their students' fluent reading skills. According to the results obtained from the interviews with the students, students do not deem it necessary to change the tone in appropriate places while reading, they know how to read at a speed but do not read at the appropriate speed. They need to do one-on-one reading with their teachers but they do not do such a study. It is also determined that they cannot see clearly the points they give to fluent reading skills and reading comprehension levels. According to the results of interviews with parents, all parents know that reading a book near their children will help them to become models, but some of the parents do book reading hours with their children. They receive information about their children's reading skills from teachers but they don't receive any necessary advice, training etc. to improve children's fluent readings.

Key Words : **Fluent Reading Skills, Reading Comprehension, 3rd Grade, Classroom Teacher, Parents**

Number of Pages : **166**

Advisor : **Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU**

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT.....	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Sayıtlılar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1 Okuma	8
2.1.1 Okuma Etkinliğinin Genel Özellikleri.....	8
2.1.2 Okumanın Gelişimi.....	10
2.1.3 Sesli okuma.....	17
2.1.4 Sesli Okuma Hataları	19
2.1.5 Okuma Alışkanlığı	20
2.2 Akıcı Okuma	22
2.2.1 Kelime Tanıma.....	27
2.2.2 Okuma Hızı	31
2.2.3 Prozodi.....	33
2.2.4 Öğretmenlerin Akıcı Okuma Bilgisi	35
2.3 Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi	36
2.3.1 Program Tabanlı Ölçme (PTÖ).....	37
2.3.2 Prozodinin Değerlendirilmesi	39

2.4 Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri	40
2.5 Akıcı Okuma ve Metin Türleri.....	44
2.6 İlgili Literatür	47
2.6.1 Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	47
2.6.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	66
III. YÖNTEM.....	66
3.1 Araştırma Modeli	66
3.2. Çalışma Grubu	66
3.3. Çalışmanın Uygulanma Süreci.....	70
3.4 Veri Toplama Araçları.....	71
3.4.1 Üç Farklı Türde Okuma Metni ve Bu Metinlere İlişkin Okuduğunu Anlama Soruları.....	71
3.4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	74
3.4.3 Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği	74
3.4.4 Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi ve Yorumlanması	77
3.5 Verilerin Toplanması	78
3.4 Verilerin Analizi	79
3.5 Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	80
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	82
IV. BULGULAR.....	82
4.1 Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
4.2 Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular	85
4.3 Metin Türüne Göre Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	89
4.4 Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	92
4.5 Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	99
4.6 Veli Görüşmelerine İlişkin Bulgular.....	111
BEŞİNCİ BÖLÜM	116
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	116
5.1 Sonuçlar ve Tartışma	116
Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	116
5.2 Öneriler	124
KAYNAKÇA	127
EKLER.....	140

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi	32
Tablo 2: Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve velilerine ilişkin sosyo-demografik özellikler	67
Tablo 3: Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sosyo- demografik özellikleri... 69	
Tablo 4: Metinlerin Belirlenmesinde Esas Alınan Uzman Görüşleri	72
Tablo 5: Okuduğunu Anlama Sorularının Belirlenmesinde Esas Alınan Uzman Görüşleri	73
Tablo 6: Sesli Okuma Hataları.....	75
Tablo 7: Öğrencilerin 1 Dakikada Okuması Gereken Kelime Sayıları.....	76
Tablo 8: Açık Uçlu Soruların Cevaplarına Verilecek Puanlar.....	78
Tablo 9: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (Kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ile Okuduğunu Anlama Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	82
Tablo 10: Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ve Anlama Düzeyleri Değerleri.....	84
Tablo 11: Çalışmada Yer Alan Çeşitli Değişkenler (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama) Arasındaki Korelasyonlar (hikaye edici metin türü için).....	85
Tablo 12: Çalışmada Yer Alan Çeşitli Değişkenler (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama) Arasındaki Korelasyonlar (bilgilendirici metin türü için).....	87
Tablo 13: Çalışmada Yer Alan Değişkenler (kelime tanıma, okuma hızı prozodi ve okuduğunu anlama) Arasındaki Korelasyonlar (şiir metin türü için).....	88
Tablo 14: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Puanlarının Metin Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 15: İlkokul 3. sınıf Öğrencilerinin Metin Türüne Göre Okuma Hızı Puanlarına Ait Anova Sonuçları	90
Tablo 16: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Metin Türüne Göre Prozodi Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları.....	90
Tablo 17: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 18: Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ...	92
Tablo 19: Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarını İyileştirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	93
Tablo 20: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	95
Tablo 21: Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Öğretmen Görüşleri	97
Tablo 22: Öğrencilerin Okurken Yaptıklarını Düşündükleri Okuma Hataları Hakkındaki Görüşleri.....	100
Tablo 23: Öğrencilerin Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar	101
Tablo 24: Öğrencilerin Öğretmenleriyle Sınıfta Yaptıkları Okuma Çalışması Hakkındaki Görüşleri.....	102

Tablo 25: Öğrencilerin Öğretmenleriyle Birebir Okuma Çalışması Yapması Hakkındaki Görüşleri.....	105
Tablo 26: Öğrencilerin Okuduklarını Anlamaları İçin Nasıl Bir Hızda Okumaları Gerektiği Hakkındaki Görüşleri.....	107
Tablo 27: Öğrencilerin Okuma Yaparken Ses Tonuna Ne Sıklıkta Dikkat Ettikleri Hakkındaki Görüşleri.....	108
Tablo 28: Öğrencilerin Kendi Akıcı Okuma Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri	109
Tablo 29: Öğrencilerin Kendi Okuduklarını Anlama Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri	110
Tablo 30: Velilerin Çocuklarının Yanında Kitap Okumaları Hakkındaki Görüşleri	111
Tablo 31: Velilerin Çocuklarının Yanında Kitap Okumalarının Yararı Hakkındaki Görüşleri	112
Tablo 32: Öğretmenlerin Velilerine Akıcı Okumaya Yönelik Verdiği Tavsiyeler Hakkındaki Görüşleri.....	114



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sınıf Düzeyine Göre Anlam Kurmanın Gelişimi 72



SİMGELER VE KISALTMALAR

PTÖ Program Tabanlı Öğrenme

YÖK Yüksek Öğretim Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Okuma, insanın karakterini, iç dünyasını, duygularını, düşüncelerini anlamasını ve geliştirmesini sağlayan en önemli olgulardan biridir. Okuma, sadece kişiyi değil tüm toplumu ilgilendirmektedir. Çünkü toplumu temsil eden bireyler okudukça toplumun refah seviyesi artar. Gelişmiş ülkeler okumaya çok önem vererek, bireylerini okuryazar hale getirmek için çözümler üretmektedirler. Okuyan bireyler cahillikten ve batıl inançlara saplanıp kalmaktan kurtulurlar (Demirel ve Şahinel, 2006).

Toplumların gelişmişlik düzeyleri okuma ve okuduğunu anlama ile geliştirilebilir. Ayrıca okuma insanın dilinin yanında kişiliğinin de gelişmesini sağlayan bir beceridir (Özbay, 2013).

Günümüzde bilimsel, teknolojik, kültürel ve sosyal alanlarda gelişmeler artmıştır. Buna bağlı olarak bireyin öğrenmesi gereken bilgi artmıştır. Birey bu bilgiye çok çeşitli yollarla ulaşma imkanına sahiptir fakat bilgiye ulaşmadaki amaç anlama olduğu için kişinin çeşitli becerileri kazanmış olması önemli ve gereklidir. Özellikle anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için okuma becerisinin en iyi şekilde kazanılmış olması gerekir (Coşkun, 2011).

Okuma araçları ile ilgili ne kadar çeşitli teknolojik gelişmeler yaşansa da bu gelişmelerin temelinde yine okuma vardır. Her zaman yeni bilgiler üretilecek, eskileri tüketilecektir. Bu devrimde belirleyici olan okuma becerisi olacaktır. Bu becerisi zayıf olanlar yeni bilgilerden yararlanamayacak, eski bilgileri kullanarak çağın gerisinde kalacaktır. Bu zayıflık sadece bireyi değil bireyin içinde yaşadığı toplumu da olumsuz etkileyecektir. Toplumlar edindikleri bilgilerin çokluğu, niteliği ve bu bilgileri sentezleyerek ulaştıkları yeni, geçerli ve güvenilir çözüm yolları üretebilme becerileri sayesinde bilgi toplumu olurlar (Güleryüz, 2006).

Razı'ya (2007) göre dört temel dil becerisinden yazma ve konuşma becerileri üretken beceriler, okuma ve dinleme becerileri ise algılayıcı beceriler olarak kabul edilmektedir. Üretken beceriler olan yazma ve konuşma becerilerinde amaç kodlama yapmaktır. Kişiler bu becerileri kullanarak anlamı, sesler ya da harfler aracılığıyla kodlarlar. Algılayıcı beceriler olan okuma ve dinleme becerilerinde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Buradaki amaç, ses ya da harflerle kodlanmış mesajları çözerek anlama ulaşmaktır.

Başaran'a (2013) göre okumanın “yazılı simgeleri seslendirme” olarak yapılan tanımının günümüzde bir geçerliliği kalmamıştır. Okumak, anlam inşa etme süreci olarak tanımlanır olmuştur. Çünkü artık sadece yazılı simgeleri seslendirmek bireye günlük hayatında da mesleki hayatında da başarı sağlamamaktadır. Okuma yaparken yazılı simgeleri seslendirmek, asıl amaç olan anlama ulaşmak için bir araç olarak görülmektedir. Bu durumda okumanın ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde asıl amaç anlamının ölçülmesi ve değerlendirilmesidir.

Yapılan çalışmalar okuduğunu anlamayı yordayan en önemli yeterliliklerden birinin akıcı okuma olduğunu ortaya koymaktadır (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Keskin, 2012; Klaua ve Guthrie, 2008; NRP, 2000; Pikulski ve Chard, 2005; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009).

Akıcı okuma akademik alanda ve sosyal yaşantıda ihtiyaç duyulan nitelikli okuma için belirleyici bir yere sahiptir. Bu belirleyicilik, akıcı okumanın akademik yaşantıda tüm bireylere kazandırılması için ders programlarına ve sosyal etkinliklere dâhil edilmesini zorunlu kılmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2012).

Çakır'a (2014) göre akıcı okuyamayan bireyler enerjilerinin büyük bir kısmını kelime tanımaya ayırmakta, metni yavaş ya da heceleyerek okumakta, uygun hızda okuyamamakta, vurgu ve tonlamaya dikkat etmemektedirler. Dikkatlerini metni anlamaya veremedikleri için de okuduklarını tam olarak anlayamadıkları dikkati çekmektedir. Akıcı okuyan bireylere bakıldığında ise durum tam tersidir. Bu okuyucular metni uygun hızda, hiç zorlanmadan ve doğru bir şekilde okur, vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat eder, okurken kelimeleri hızlı bir şekilde tanıdıkları için de anlamaya maksimum düzeyde enerji harcarlar.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin kendilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin görüşleri alınarak yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeyleri metin türüne (hikaye edici, bilgilendirici, şiir) göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin kendi görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin velilerinin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin nitelikli birer okur-yazar olabilmeleri için hem okul hem de ev ortamında çeşitli çalışmalar yürütülür. Öğrencilere okul ortamında uygun stratejiler kazandırılması gereklidir. Öğrencilerin akademik hayatlarında kullandıkları en temel beceri okumadır. Okumanın nitelikli bir şekilde öğretilip geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilere okuma ile ilgili stratejilerin kavratılması, akademik hayatları boyunca kullanabilecekleri önemli bir becerinin kazandırılması anlamına gelmektedir (Keskin, 2012).

Okuma, çoklu dil ve bilişsel zorlukları içeren karmaşık bir süreçtir. Metnin zahmetsizce, hızlı, doğru ve ifade ile okunması, okuyucunun yetkin bir okuyucu haline gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yetenekli bir okuyucu haline gelmeleri için akıcılık temelli önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (Hasbrouck ve Tindal, 2006).

Kaman ve Şahin'e (2013) göre öğrencilerin hem okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri hem de öğrenmelerini daha iyi gerçekleştirebilmeleri için akıcı okuma becerilerini ilkokul yıllarında kazanmaları gerekmektedir. Coşkun ve diğerleri'ne (2014) göre öğrenciler akıcı okuma becerisini kazanmış olarak üçüncü sınıfa başlamalıdır.

Öğrencilere okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, yaşamları boyunca fayda sağlayacaktır. Bu durumu okul döneminde karşılayacak olan öğretim programlarıdır. Bundan dolayı yetişen öğretmenler bu becerileri öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerili olmak durumundadır (Akyol, 2013).

Akıcı okuma, okuma sırasında okuyucuyu kelimeleri tanımaktan ve seslendirmekten ziyade, anlamaya yönlendirdiği için kazanılması zorunlu olan bir beceridir. Akıcı okuma, öğrenci tarafından oluşturulan bir beceri olmakla birlikte, okul, çevre, aile ve geçmiş yaşantılar onun gelişimine katkı sağlamaktadır. Akıcı okumanın önemli olması aynı zamanda bu etmenleri de göz önünde bulundurmayı gerektirir. Çünkü öğrenci, öğretmen ve aile akıcı okumayı ulaşılması zorunlu bir hedef olarak görmediği sürece arzu edilen amaca ulaşmak da zorlaşmaktadır. Akıcı okuma

hedefinin eğitim-öğretim programlarına yerleştirilmesi gerektiği gibi öğrencinin yakın çevresindeki öğelere de yerleştirilmesi gerekmektedir (Keskin, 2012).

Rasinski'ye (1994) göre okuma ve yazma (okuryazarlık) gelişimi ilköğretim sınıflarının (anaokulu, birinci- üçüncü sınıflar) kritik ve zorunlu bir öğrenme görevi olsa da, birçok ilköğretim sınıf öğrencisi, yeterli okuma becerileri edinmede önemli zorluklar yaşamakta, erken sınıflarda yeterlilik geliştirmede yaşanan zorluklar, öğrencilerin okul hayatlarında ciddi akademik zorluklara yol açmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim sınıf öğrencilerine okuma konusunda erken yeterliliklerini geliştirmek için her fırsatta ve güçlü öğretim desteğinin verilmesi önemlidir.

Üçüncü sınıf, öğrencilerin sesli okuma çalışmalarından sessiz okuma çalışmalarına geçiş yaptığı bir sınıftır. Sessiz okuma çalışmaları ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmeli, uygulamaya dördüncü ve beşinci sınıfta geçilmelidir (Güneş, 2014). Chall'un (1983; 1991) aşamalarına akıcı okuma açısından bakıldığında bütün dönemi ikiye ayırmak mümkündür. Birinci dönem, akıcı okuma becerilerinin alt yapısının kazanıldığı 0 (6 ay- 6 yaş), 1 (6 - 7 yaş) ve 2 (7- 8 yaş) numaralı aşamayı kapsamaktadır. İki numaralı aşama akıcı okumanın ilk defa görülmesi açısından önemli bir aşamadır. Bu aşamada akıcı okuma okuma etkinlikleriyle desteklenmelidir çünkü bu beceri yetersiz kalmaktadır. İkinci dönemde ise, akıcı okuma becerisi pekiştirilmektedir. Bu döneme kadar kazanılan akıcı okuma becerileri sonraki dönemlerde pekiştirilmekte ve akıcı okuma becerisine devamlılık kazandırmaktadır. (aktaran Keskin, 2012).

Park, Chaparro, Preciado ve Cummings'in (2015) 1322 tane üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmadan elde ettikleri sonuçla erken sınıflarda akıcılığın öğrenilmesinin önemli olduğunu belirtmektedirler. İlkokul sınıflarında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ustalaşması ileriki sınıflarında onların daha iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacaktır. Okuma güçlüklerinin erken tanımlanması ve temel okuma becerilerinin öğretimi için sistematik okuma eğitimlerinin okulda mümkün olduğunca erken kullanılması gerekmektedir. Okumaların odağını ve zamanlamasını uygun bir şekilde ayarlayarak, çocuklar okumayı daha iyi öğrenebilirler.

Türkiye'de akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda amaç akıcı okuma becerilerinin hikaye edici metin türü ile bilgilendirici metin türüne göre gösterdiği farklılıkları

belirlemek (Baştuğ, 2012; Palavuzlar, 2009; Tayşi, 2007), akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemek (Akyol, 2014; Çankal, 2018; Kaman, 2012; Keskin, 2012; Uysal, 2018) veya akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek (Armut, 2017; Bilge, 2015; Paris, 2017) olmuştur. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde metin türleri açısından şiirin de incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca çeşitli değişkenlerin incelendiği araştırmalarda akıcı okuma ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin de incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu görüşlerin alınmasındaki amaç başta öğretmenleri olmak üzere aynı zamanda velilerinin öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için nasıl yardımcı olduklarını belirlemektir. Ayrıca öğrencileriyle ve/veya çocuklarıyla okuma yaparken onlara anlamalarını sağlayacak akıcı okuma becerilerinin ne kadar farkında olduklarını belirlemektir. Araştırmanın bu yönlerden literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şu şekildedir.

1. Öğrenci, öğretmen ve velilerin ölçme araçlarına gerektiği şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

2. Araştırma Samsun ili Atakum ilçesi ilkokullarında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Araştırma öğrencilerin okudukları metinlerle, veri toplama araçlarıyla ve öğrencilerin okumalarının kayıt altına alınması sonucu elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Sözcüklerin duyu organlarımız tarafından algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir işlemdir (Sever, 2011).

Akıcı okuma: Metnin noktalama işaretlerinin özelliklerine dikkat edilerek, anlaşılabilir bir ses tonuyla ve kelimelerde takılmadan okunmasıdır (Coşkun ve diğerleri, 2014).

Okuma hızı: Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma süresince doğru olarak okuduğu kelime sayısı öğrencinin okuma hızını verir (Penner-Wilger, 2008).

Kelime tanıma: Hızlı, zahmetsiz kelime tanıma özelliğidir (Armbruster, Lehr, Osborn ve Adler, 2009).

Prozodi: sesli okuma yaparken metnin anlaşılabilir bir ses tonuyla, noktalama işaretlerine uyarak ve bir ahenk içinde okunmasına dikkat edilmesidir (Boydak, 2004).

Okuduğunu anlama: Anlama, dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, anlama ve akıcı okuma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1 Okuma

Demirel ve Şahinel (2006) okumayı, yazının anlamlı ses haline dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Sever'e (2011) göre okuma, sözcüklerin duyu organlarımız tarafından algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir işlemdir. Coşkun ve diğerleri'ne (2014) göre okuma, duyu organları aracılığıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda oluşan bilgiyle ön bilgilerin, zihinde çeşitli işlemlerden geçirilip, aralarında bağlantılar kurularak yeni bir düşünceye ulaşılması sürecidir. Akyol (2013) okumanın, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olduğunu belirtmiştir. Yani okuma ile anlama birbirinden ayrı düşünülemez, çünkü ona göre, zihnimizin anlamaya yönelik çabası ile, görme ve ses organlarımızın çeşitli hareketlerinin sonucunda, okuma eylemi gerçekleşir (Öz, 2001). Güneş'e (2014b) göre ise okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirirken ilgisinin, güdülenmesinin, becerilerinin ve genel kültürünün de etkili olduğu ve bütün bunlar sonucunda yeni anlamlara ulaştığı aktif bir süreçtir.

2.1.1 Okuma Etkinliğinin Genel Özellikleri

Okuma, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi eylemleri içerir. Okuma etkinliğinin genel özellikleri Sever (2011) tarafından şöyle sıralanabilir:

" a) **Okuma bir iletişim sürecidir:** Okuma işleminde metnin yazarının anlatmak istedikleri okura aktarılmış olur. Yazarla okur arasında bir etkileşim söz konusudur. Bu sürecin etkili olabilmesi için okurun da birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir.

b) Okuma bir algılama sürecidir: Okuma bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayla sonuçlanmalıdır. Bu bağlamda okuma bir algılama süreci olmaktadır. Metinde verilmek istenen mesajın tam ve doğru algılanması, okuyucunun sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki bilgi ve becerileriyle ilgilidir. Metnin dil yönünden kavranması, düşünce yönünden de kavranmasını içerir denebilir.

c) Okuma bir öğrenme sürecidir: Okuma bireyin diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim sağlaması, düşüncelerini ve duyarlılığını geliştirmesi için yararlanması gereken etkili bir öğrenme yoludur.

d) Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir: Okunan bir metin, dilin ve düşüncenin etkileşimi sayesinde anlaşılır. Anlamanın amaçlandığı bir okuma eylemi, insan bilincini oluşturur ve geliştirir. Aynı zamanda okumanın, özellikle yazınsal metinleri okumanın, bireyin kişiliğini, değerlerini, ilgilerini etkilemesi; duyu ve düşünce dünyasında zenginleşme sağlaması da kişide duyuşsal boyutlu bir değişim sağlayabilir. Sesli ve sessiz olarak, kuralına ve tekniğine uygun yapılan okumalar da devinişsel boyutlu davranışları içerir" (s.13-16).

Kuzu'ya (2003) göre okumanın basit tek bir tanımı yoktur. Okuyucu okuma sırasında yazarın dilsel bir kodla yazdığı duyu, düşünce ve çıkarımları aynı kodu kullanarak algılamalı, sonra da anlamlı bilişsel işlemler sonucunda da okunan metnin içeriğini elde etmelidir. Okuyucunun bu işlemler sırasında etkin bir rolü vardır.

Okuma geçmişten günümüze kadar önemini kaybetmeden gelen bir beceridir. Yazının bulunmasından bu yana hem metin türlerinde hem de okuma yapılan ortamlarda değişimler görülmüştür. Geçen sürede okuma yapılan ortam ve metin türleri değişim göstermiştir. Son zamanlarda teknolojinin gelişimi, okuma yapılan eserlerin ve ortamların çoğalması ile beraber okumanın niteliğinde de değişimler olmuştur. Önceden, harflerin seslendirilmesi olarak nitelenen okuma anlayışı zamanla değişim göstermiş ve "yeni bir anlama ulaşma çabası" olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2012).

Okumanın sadece harfleri seslendirmek olmadığı, sadece bu seslendirmeyi gerçekleştirerek başarıya ulaşılamayacağı açıktır. Okumada önemli olan anlam kurmaktır. Tabii ki harfleri doğru bir şekilde seslendirmek önemlidir fakat okuma eyleminde asıl hedef anlama ulaşmaktır. Harfleri seslendirmek ise bu hedefe ulaşmak için bir araç, bir basamaktır (Başaran, 2013).

Özbay ve Özdemir (2012) ve Yaylımaz'a (2013) göre bir metin okunduktan sonra o metinle ilgili bir anlamın gerçekleşmesi beklenir. Fakat sadece anlama yeterli değildir. Gerçek anlamak, okuyucunun okuduğu metni yorumlayıp, kendinden bir şeyler katması ve bilgiyi yeniden yapılandırmasıdır. Bu sayede anlama kalıcı hale gelmekte ve gerçek anlamaya ulaşılmaktadır.

Okuma becerisinin etkili bir şekilde kazanılması için belli süreçlerin gerçekleşmesi gereklidir. Okuma öğretiminin temel süreçlerini ses bilinci, harf-ses ilişkisini kurma, kelime tanıma, akıcı okuma ve metinleri anlama oluşturmaktadır (Güneş, 2007).

Güneş (2014) ve Günay'a (2004) göre okunan metnin anlaşılması; metindeki bilgilerin ön bilgiler kullanılarak incelenmesinin, sorgulanmasının, yorumlanmasının yapılması ve bu zihinsel etkinlikler sayesinde bir sonuca ulaşılarak bilgiye yeniden anlam verilmesiyle mümkündür. Günay'a (2008) göre ise okuma üç temel aşamada gerçekleşir: Algılama, belleğe kaydetme (yerleştirme) ve yeniden oluşturma ya da yapılandırma. Okumanın süreç içinde nasıl geliştiği ve kazanıldığı ile ilgili çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bunlar; Ehri ve McCormick'in (1998) "Kelime Okumayı Öğrenmenin Aşamaları" ve Chall'ın (1983) "Okumanın Gelişimi Modeli" olarak sıralanabilir.

2.1.2 Okumanın Gelişimi

2.1.2.1 Ehri'nin Kelime Öğrenme Aşamaları

Ehri ve McCormick (1998), kelime öğrenmeyi beş aşamada ele almıştır.

a) Alfabetik Dönem Öncesi Aşama: Bu aşamadaki çocuklar çok sınırlı harf bilgisine sahiptir ve yazılı kelimelerdeki harflerin sözlü dilde sesler ile eşleştiğini anlamamaktadır. Kelimelerin kodlarını çözme veya benzetme yetenekleri yoktur, çünkü alfabetik sistem hakkında herhangi bir bilgiye sahip değildirler. Eğer çocukların çevrelerindeki tanıdık kelimeler bir harf değiştirilerek onlara gösterilirse -

örneğin, bir Pepsi kutusundaki p harfini x olarak değiştirmek- çocuklar değişikliği algılayamaz ve kelimeyi Pepsi olarak okuyamaz. Kelimeleri okumak için bağlam ipuçlarından yola çıkarak tahmin etme stratejisini kullanırlar (Ehri ve Mc Cormik, 1998).

b) Kısmi Alfabetik Aşama: Öğrenciler bu aşamada bir önceki aşamaya göre daha etkili bir şekilde görerek nasıl okunacaklarını hatırlayabilirler. Bunun sebebi, kelimelerdeki harfler ve sesler arasında bağlantı kurmada kullanmak için bazı alfabetik bilgileri edinmeleridir. Bununla birlikte, sistem hakkındaki bilgileri sınırlıdır ve tam bir fonemik bölümlene becerisine sahip olmadıkları için, ayırt etmeleri gereken sözcükleri öğrenmede bağlantılar oluşturmak için yalnızca kısmi harf sesi ilişkilerini kullanırlar. Öğrenciler kısmi alfabetik işaretler kullanarak kelimeleri nasıl okuyabileceklerini hatırlayabilirler. Kelime okumak için tahmin stratejilerini kullanabilirler. Bununla birlikte, kelimeleri çözmek ve kelimeleri benzeşim yoluyla okumakta güçsüzdürler, çünkü bu stratejilerin her ikisi de, alfabetik sistemin sahip olduklarından daha fazla çalışma bilgisi gerektirir. Bu aşama otomatik hale gelinceye kadar okuma uygulanmasını içerir (Ehri ve Mc Cormik, 1998). Gelişimin bu aşamasında çocuklar kelimeleri tanımlamada hatalar yaparken, akıcı olmaya doğru ilerleyebilirler. Çünkü bir kelimenin harflerinin, kelimenin seslerine ipucu olduğu anlayışını geliştirmişlerdir (Pikulski ve Chard, 2005).

c) Tam Alfabetik Aşama: Bu aşamada öğrenciler kelimelerin telaffuzunda seslendirilen harfleri eşleştirmelerini sağlayan fonemik farkındalığa sahiptirler. Bu bilgi, bilmedikleri kelimeleri çözmelerini, onları bellekte saklamak için kelimeler üzerinde analizler yapmalarını ve alışılmadık kelimeleri, benzer sözcüklere benzeterek okumalarını sağlar. Sözcükleri hikayeler bağlamında okumayı içeren uygulamalar yaptıkça kelime tanıma akıcılığı artar. Bu aşamadaki çok önemli bir gelişme, öğrencilerin okuma pratiğinin bir sonucu olarak öğrencilerin ayırt ettikleri sözlüklerde meydana gelen büyük büyümedir (Ehri ve Mc Cormik, 1998). Basılı bir kelimenin tüm bu boyutlarına bu anlık, doğru ve otomatik erişim, okuyucunun dikkatini kelime tanımadan ziyade anlama üzerine odaklayabilmesi için gerekli olan akıcılıktır. Kısmi alfabetik okuyucular, kelimelerin eksik harflerini hafızalarında saklar ve bu nedenle harfleri benzer olan kelimeleri karıştırırlar. Ancak, kelime

formu tamamen işlendikten sonra, kelimeyle tekrar tekrar karşılaştıkça onları anında tanırlar (Pikulski ve Chard, 2005).

d) Geliştirilmiş Alfabetik Aşama: Geliştirilmiş alfabetik aşama aslında tam alfabetik aşamada başlar. Öğrencilerin, metni okuma sırasında kelimeleri okumak için çeşitli bilgi kaynaklarını ve stratejilerini kullanarak pratik yapmaları önemlidir. Böylece kelime okuma otomatik ve akıcı hale gelmeye başlar. Bu sayede, okuyucu dikkatini kelime okumaya değil okuduğunu anlamaya odaklar. Öğrencilerin kelime hazineleri büyümeye devam eder. Uzun kelimeleri bellekte saklamak daha kolaydır, çünkü öğrenciler tanıdık harf parçaları arasında bağlantılar oluşturabilir. Bu aşamadaki önemli kazanım, farklı kelimelerle yinelenen harf parçalarını ve bunların nasıl telaffuz edildiğini öğrenmeyi içerir (Ehri ve Mc Cormik, 1998). Geliştirilmiş alfabetik aşamaya ulaşan okuyucular, giderek daha verimli bir akıcılık yönünde ilerlemek için iyi bir konumdadır. Bununla birlikte, bu ileri düzey kelime tanımlama becerilerine ek olarak, ileri düzeyde akıcı okuma seviyelerine ulaşmak için kelime hazinelerinin gelişimini de arttırmaları gerekir (Pikulski ve Chard, 2005).

e) Otomatik Aşama: Bu aşama, yetkin kelime okuma aşamasıdır. Kelime tanımayı doğrulamak için çoklu kaynakların varlığı, yüksek bir okuma doğruluğu seviyesi sağlar. Bilinen kelimelerin yanı sıra ilk defa karşılaşılan, aşina olunmayan kelimeleri okuma oldukça hızlıdır. Otomatik, akıcı kelime tanıma, okuyucunun metin anlamına odaklanmasını izin verir (Ehri ve Mc Cormik, 1998).

Eğer okuma sadece yazılı metinlerin seslendirilmesi olarak düşünülseydi okuma kısmi alfabetik dönemde başlardı. Fakat, Akyol'un (2013) da belirttiği üzere, okumanın anlam kurma süreci olduğu dikkate alındığında, Ehri'nin bütün aşamalarında okumanın var olduğunu, her aşamada anlam kurmanın yer almasından anlamak mümkündür. Yani okuma, kelime öğrenmeden önce de var olan bir beceridir. Buna göre grafik, sembol ve resimler yoluyla yapılan anlam kurmaya dayalı okumanın yazılı metinler aracılığıyla yürütülen okuma becerisinden önce öğrenildiği söylenebilir (Keskin, 2012).

2.1.2.2 Chall'un Okumanın Gelişimi Aşamaları

Chall (1983) ve Chall, Jacobs ve Baldwin (1991) okumanın gelişimi için 6 dönem öngörmekte ve bu dönemleri birbirinden belirli yaş aralıkları ile ayırmaktadır. Bu aralıklar ve kazanılması gereken beceriler kısaca şu şekildedir:

"Aşama-0 (Okuma öncesi dönem-6 ay-6 Yaş): Bu dönemde çocuk kendisine okunan hikâyeleri oldukça dikkatli dinler. Hikâye kitaplarının resimlerine bakarak okuyormuş gibi yapar. Bu dönemin sonuna doğru kendi adını yazabilir, kalem ve kâğıtlarla oynar ve serbest çizimler yapar.

Aşama-1 (Okumaya başlama-6 ve 7 Yaş): Konuşma ve yazılı dildeki kelimelerin harf-ses ilişkisini öğrenir. Tek heceli kelimeleri ve çok sık kullanılan basit kelimeleri okuyabilir. Harf-ses ilişkisini kazandırmaya yönelik çalışmalar, basit ve sıkça kullanılan kelimelerden oluşan hikâyelerin okunması bu dönemde etkili olan uygulamalardır. Doğru okuma becerisinin (decoding) temeli bu dönemde atılır.

Aşama-2 (Pekiştirme ve akıcılık-7 ve 8 Yaş): Akıcı okumanın artması ile çocuk bu dönemde basit hikâye kitaplarını rahatlıkla okur. Bu dönemde kelimeyi bir seferde seslendirebilir ve anlamını kavrayabilir. Bu şekilde okuyabildiği kelime miktarı artar. Kelimenin anlamını kavramada metnin içeriğinden faydalanabilir. Bu dönem aynı zamanda becerilerin pekiştirildiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa doğrudan, farklı içeriğe sahip ancak seviyesine uygun, sürekli okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bu çalışmalar bağımsız okuma becerisinin kazanılmasında oldukça önemlidir.

Aşama-3 (Öğrenme için okuma-9 ve 13 yaş): Bu dönemde okumanın amacı değişmektedir. Okuma, yeni bilgileri, tecrübeleri, fikirleri öğrenme amacına yönelik yapılmaktadır. Gazete, dergi ve ders kitapları bu dönemde en çok kullanılan araçlardır. Bu dönemin başında dinleneni anlama, okunanı anlamaya göre daha etkindir. Ancak, dönemin sonuna doğru dinleneni ve okunanı anlamadaki etkililik düzeyi eşitlenir.

Aşama-4 (Farklı bakış açısı-15 ve 17 yaş): Bu dönemde okumada kullanılan materyalin çeşitliliği artmıştır. Metinleri değişik açılardan

yorumlayabilmektedirler. Ayrıca, okunanı anlama, dinleneni anlamaya göre daha gelişmiştir.

Aşama-5 (Yapılandırma ve yeniden yapılandırma-18 yaş ve üzeri): Okuma artık bireyin ihtiyacı ve amacı için kullanılmaktadır. Okuma, bilgileri sentezlemeye ve yeni fikirler üretmeye odaklıdır. Yeni fikirlerin üretilmesi oldukça hızlı ve etkin bir şekilde işlemektedir. Bu dönemde okuma, dinlemeden çok daha fazla etkindir" (aktaran Keskin, 2012, s. 12).

Stahl ve Heuback'e (2005) göre Chall'in modeli, okuryazarlığın zaman içinde nasıl geliştiğini incelemek için yararlıdır ve öğretim için önemli etkilere sahiptir. Örneğin, fonem farkındalığından yoksun çocuklar için okumaya başlama eğitiminin okuma zorluğuyla sonuçlanması muhtemeldir. Her aşama önceki aşamalarda geliştirilen kavramlara dayanmakla birlikte, çocukları uzun bir süre boyunca bir aşamada tutmak da gelişimlerine zarar verebilir. Örneğin, öğrenciler metindeki her anlamlı ya da anlamsız şaşkınlıklarını düzeltirlerse, anlamın inşasına değil, "doğru" kelimelerini söylemeye odaklanabilirler. Fakat Chall'in modeli çeşitli aşamalarda gerçek okuma gelişimini biraz bozabilir. Erken aşamalarda otomatik kelime tanımayı geliştirmeye odaklanarak, Chall, erken zamanlarda da ortaya çıkan anlama bileşenini önemsiz gibi göstermektedir. Otomatik kelime tanımayı geliştirmenin bu yılların ayırıcı özellikte bir başarısı olmasına rağmen, çocukların temel anlama becerileri de şu anda büyümektedir. Okuma sürecinin etkileşimli niteliği göz önüne alındığında, çocukların kelime tanıma ve anlama becerileri iç içe geçmiştir. Çocuklar, okuduğunu anlama amacıyla, okuma sürecinde kelimeleri metinde hızlı ve otomatik olarak tanımayı öğrenirler.

Okuma, toplumla da ilgili bir etkinliktir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Aynı zamanda uygarlaşmış toplumlarda okuma etkinliği daha çok görülür çünkü uygar toplumlar okumayı ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırlar. Gelişmemiş kuşaklarda ise okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. Okuma insanı gerçek anlamda özgür kılar. Bireyi yanlış inançlara sapmaktan ve bilgisizlikten korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin Amaçları

arasında “Yetiþecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuþur.” ibaresi yer almaktadır (Demirel, 2004).

Demirel ve Şahinel'e (2006) göre okuma öğretiminin amaçları; "doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, kelime hazinesini geliþtirebilme, bilgi edinebilmek için okumanın gerekli olduğunu anlayabilme, doğru ve güzel bir dille yazılmıþ metinleri anlayarak anlatım gücünü geliþtirebilme, okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme"dir (s. 83).

Bilgi alışveriþinin yoğun olduğu günümüzde okuduğunu anlamanın, öğrencinin sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerinde de baþarisına yön verecek önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Okuma becerisi geliþmiþ öğrenciler okuduklarını doğru ve hızlı bir biçimde anlamaktadırlar. Doğru ve hızlı okuyamayan, okuduğunu anlayamayan ve buna bağlı olarak doğru yorumlayamayan öğrencilerin baþarılı olamayacağı açıktır (Coþkun ve diğerleri, 2014; aycı ve Demir, 2006; nalán, 2006; Temizkan, 2009).

Temizkan'a (2009) göre iyi bir okuma eğitimi;

"ders kitaplarının kolayca okunup anlaþılmasına yardım eder, kaynak kitaplardan daha iyi yararlanılmasına yardım eder, yazınsal ürünlerden zevk duymayı alıþtırır, eleþtirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır, söz dağarcığını zenginleþtirir, yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliþtirir, dilbilgisi kurallarının daha iyi kavranmasına olanak sağlar, yazım ve noktalama kurallarının daha doğru kullanılmasına yardımcı olur" Şeklinde ifade edilmiþtir (s. 32).

Günümüzde st düzey bilgiye ulaþmak için okumak gerekir. Çocukluk zamanlarında öğrenilmeye baþlanan okuma becerilerini geliþtirmede okuma öğretiminin önemli bir rolü vardır. Okuma ğretimi sadece harf öğretimini, kelime tanımayı, doğru cümle okumayı değil aynı zamanda öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, okudukları konu üzerinde dþnmelerini, sorgulama, inceleme, değerlendirme gibi üst düzey dþnme becerilerini kullanmalarını; okuma alışkanlığı edinmelerini, kendi değerlerini ve dünya hakkındaki grþlerini geliþtirmelerini de içermektedir (Gneþ, 2011).

Palavuzlar'a (2009) göre yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama g¼c¼n¼n diğer dersler ile ilişkisi olduğunu, okuduğunu anlama yetersizliğini g¼steren ¼đrencilerin diğer derslere ilgi duyabilmelerinin, okuduklarını anlayabilmelerinin ve başarılı olmalarının beklenemeyeceğini belirtmektedir.

Okunanı anlamak ve yorumlamak i¼in dikkat edilmesi gereken birtakım kurallar vardır. Mill¼ Eğitim Bakanlığının ¼¼nc¼ Sınıf T¼rk¼e ¼đretmen Kılavuz Kitabı'nda (2016) ¼đrenciler i¼in okuma kurallarından şu şekilde bahsedilmiştir:

" Okumak i¼in hazırlık yapar: Okunacak metnin belirlenmesi, okuma ortamının d¼zenlenmesi vb. hazırlıklardır.

Okuma amacı belirler: ¼đretmenin ¼đrenciye neyi, ni¼in okuyacağı konusunda yardımcı olmasıdır.

Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder: Telaffuzunda zorluk yaşanan kelimelerin nasıl s¼yleneyeđi ¼đretmen tarafından ¼rneklendirilerek ¼đrencinin doğru telaffuz etmesi sağlanmalıdır.

Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur: ¼đretmenin, ¼rnek okumalarla noktalama işaretlerinin anlam ¼zerindeki etkisine dikkat ¼ekmesi ve ¼đrencilerin noktalama işaretlerinin bulunduğu yerlerde nefeslerini doğru ayarlayarak okumasını sağlamasıdır.

İşitilebilir ses tonuyla okur: ¼đrencilerin seslerini sınıfta duyulabilecek şekilde ayarlayarak okumasıdır.

Sesli okumada vurgu ve tonlamaya dikkat eder: Sesli okumada bazı s¼zc¼klerin diğerlerinden daha belirgin s¼yleniři "vurgu"; sesin al¼alıp y¼kselmesi, sertleşip yumuşaması, kalınlaşıp incelmesi de "tonlama" dır. ¼đrencilerin, ¼đretmenin ¼rnek okumalarında yaptığı vurgu ve tonlamaya dikkat edip sesli okumalarda uygulamasıdır.

Akıcı okur: Gereksiz kelime ve ses tekrarları olmaksızın, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi okumadır.

Kurallarına uygun sessiz okur: Fısıldamadan, dudakları kıpırdatmadan, başını sağa- sola çevirmeden, sallanmadan, gözleriyle takip ederek okumadır.

Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır: Öğretmenin okumaya uygun bir sınıf ortamı oluşturarak, okunacak metne ilgilerini çekecek sorular hazırlayarak öğrencilerin dikkatlerini okunacak metne yoğunlaştırmasıdır" (s. 12).

Bu çalışmanın verileri öğrencilere sesli okuma yaptırarak toplanmıştır. Bundan dolayı sesli okumayı da tanımlamak gerekmektedir.

2.1.3 Sesli okuma

Sesli okumada okunan semboller duyu organları yardımıyla zihne gönderilir. Semboller burada anlamlandırılır ve konuşma organları aracılığıyla söylenir (Çelik, 2006; Demirel ve Şahinel, 2006; Temizkan, 2009).

Sesli okumanın öncelikli amacı yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini aktarabilecek şekilde okunmasıdır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Cumhuriyet yıllarında sesli okumaya önem verilirken sonraki yıllarda sessiz okumaya yönelmeler olmuş ve bir süre sonra tekrar sesli okumaya ağırlık verilmeye başlanmıştır (Güneş, 2011).

MEB (2009) öğretim programında sesli okumayla öğrencilerin; "ses, vurgu ve tonlama becerilerini, kelime tanıma ve anlama becerilerini, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini, dikkat ve öğrenme becerilerini" geliştirmekte olduklarından bahsedilmiştir. Yeni programda sesli okumanın yararlarına yer verilmemiştir.

Güneş'e (2014b) göre günümüzde yapılan araştırmalar, başta okuma olmak üzere konuşma, anlama vb. becerilerin geliştirilmesinde sesli okumanın daha çok katkısı olduğunu göstermektedir. Sesli okumanın diğer yararları ise; "okuduğunu anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirir, kişinin kültürünü artırır ve ufkunu genişletir, öğrencinin okuduğuna yoğunlaşarak dikkatini geliştirmesine olanak verir ve öğrencinin kendine güvenmesine katkı sağlar şeklinde sıralanabilir" (s. 150, 151).

Sesli okumanın faydaları arasında özellikle duygusal olan metinlerde dinleyene de okuyana da zevk vermesi; öğrencinin okuma gelişiminin hangi seviyede olduğunu

belirlemede yardımcı olması; kelime tanıma yetisinin gelişmesine katkıda bulunması; dinleyenlerin dinleme becerilerini geliştirmesi; okuyanın konuşma becerisine katkıda bulunması; sessiz okumanın temeli olması; vurgu, tonlama, dikkat ve öğrenme becerilerine katkı sağlaması; aktif öğrenmeyi sağlaması; iletişim ve etkileşime yardım etmesi sayılabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Okuma, beş duyu organının çeşitli etkinliklerinden ve zihnin, anlamı bulma çabasından oluşan karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrenilenlerin %1'i tatma, %1,5'i dokunma, %3,5'i koklama, %11'i işitme, %83'ü görme duyusu aracılığıyla elde edilmektedir. Bu sonuçlara göre, hem göze hem de kulağa hitap eden bir okuma, öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahiptir (Aytaş, 2005).

Sesli okumada dikkat edilmesi gereken en önemli şey, kelimelerin telaffuzunu doğru yapmak, okuma zevki uyandırmak ve konuşuyormuş gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan ziyade, uygun yerde duraklamalar yapmak önemlidir. Ses tonu, metinde yer alan duygulara ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır (Arıcı, 2012).

Okuyucunun metni verilmek istenen iletiye uygun bir ses tonuyla okuması, kelimelerin telaffuzunu doğru yapması, noktalama işaretlerine dikkat etmesi, doğru yerde vurgu yapması ve akıcı bir biçimde okuması, okuduğu metnin dinlenirliğini artırır (Şahin, 2011).

Demirel ve Şahinel'e (2006) göre sesli okumayı başarılı bir şekilde yapmak için;

" metin cümle yapısına, anlatım özelliğine, yazım kurallarına, sözcüklerin vurgu, tonlamaya uygun telafuz edilmesine, birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye, her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye, hızlı okumadan kaçınmaya, sesli metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir" (s. 85).

Süreç olarak okuma daha çok ses-harf ilişkisini kavramak, harflerin bir araya gelerek oluşturduğu sözcükleri okuyabilmek ve okuma esnasında anlamı takip edebilmek olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı sesli okuma esnasında okuyucunun tonlamasına, vurgulamasına, duraklamasına, uygun hızda, doğru şekilde ve anlam

ünitelerine dikkat ederek okuyup okuyamadığına bakarak da okuduğunu anlamayı ölçmek mümkündür (Başaran, 2013).

Temizkan'a (2009) göre sesli okuma öğrencilerin okumayı öğrenmelerine, onların okuma seviyelerinin ne düzeyde olduğu ile ilgili öğretmenlerinin fikir sahibi olmasına yardımcı olur. Çünkü öğretmen ancak sesli okuma sayesinde öğrencisinin yaptığı okuma hatalarını tespit edip, düzeltmesine yardımcı olabilir. Bu açıdan bakıldığında sesli okuma ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenci akıcı okuma becerilerini, bu sınıflarda öğrenim görürken kazanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1987 aktaran Coşkun ve diğerleri, 2014; Karatay, 2014).

2.1.4 Sesli Okuma Hataları

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Okuma yaparken, genel olarak ekleme hatasının daha az yapıldığı görülmektedir. Bu hata fazla yapılmıyor ve metnin anlamını bozmuyorsa endişelenecek bir durum yoktur. Eğer gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrencinin dikkati çekilmelidir. Bırakma hataları ise kelimenin tamamında, hecede veya harflerde yapılabilmektedir. Bu tür okuma hataları çok hızlı okumaya çalışmaktan, dikkatsizlikten, kelimeleri ve harfleri tanımada yetersiz olmaktan kaynaklanabilir (Akyol, 2003).

Ters Çevirmeler: Bu hatalar özellikle okumaya yeni başlayan öğrencilerde sık görülmektedir. Öğrenci ya harfleri “b” yerine “d” gibi ya da kelimeleri “ev” yerine “ve” gibi ters çevirerek okumaktadır. Bu hatalar zamanla ortadan kaybolur. Ancak hata devam ettiğinde yön çalışmaları yaparak bu durum önlenmeye çalışılır (Akyol, 2003).

Tekrarlar: Bu tarz hataların en önemli sebebi kelime tanıma becerisinin yetersiz oluşudur. Eğer öğrencide tekrar hatası sık sık bir alt düzeye inilmelidir. Kolay materyali okurken tekrar sayısı azalıyorsa bu durum kelime tanıma problemi ile ilişkilidir. Ama tekrarlamalar değişmiyorsa ortada daha ciddi problemler var demektir. Bu hatayı gidermek için okuma yaptırılırken, kelimelere işaret ettirilerek okuma yaptırılabilir. Küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapatılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca, tekrarlayıcı, koro, eko okuma, teyp eşliğinde, okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003).

Yanlış Okuma: Öğrencinin kelimeyi doğru olarak seslendirememesidir. " Ekmeği büfeden aldım" cümlesindeki " büfeden" kelimesini " küfeden" diye okuması (Coşkun ve diğerleri, 2014).

Yapılan okuma hataları, okuyucunun anlam kurma becerisini doğrudan etkilemektedir. Okuduğunu anlamayan, metinler arasındaki ilişkileri zihninde yapılandıramayan okuyucular diğer zihinsel becerileri geliştirmede konusunda da güçlük yaşamaktadır. Yapılan okuma ve anlama hataları aynı zamanda öğrencinin akademik başarısı, öğrenme süreçleri ve okula karşı tutumu üzerinde dolaylı ve doğrudan olumsuz etkiler yapmaktadır (Dağ, 2010; Dündar ve Akyol, 2014). Öğrencilerin okumaları sırasında yaptıkları hataların tespit edilmesi ve bu hataların giderilmesi onların iyi birer okur olmalarına katkı sağlayacaktır (Akyol ve Kodan, 2016).

2.1.5 Okuma Alışkanlığı

İlköğretim birinci kademesinde ilk okuma becerisini geliştirme amacıyla okuma eğitimi verilmektedir. Bunun için 1-3. sınıflarda akıcı okuyabilme, okuma eylemine kendiliğindenlik, devinışsellik kazandırmak için daha çok sesli okuma etkinliklerine yer verilir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilmek için ilgilerini çekecek, düzeylerine uygun kitapları okumalarına çalışılır (Karatay, 2014).

Coşkun ve diğerleri'ne (2014) göre öğrencilerden okumayı öğrendikten sonra okumasını geliştirmek için öğretmeni ve ailesi bir yığın kitap verip okumasını istemektedirler. Okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çocukta bir altyapı hazırlamadan ona okumayı öğrendiği ve artık okumasını geliştirmesi için çok sayıda kitap okuması gerektiğini söylemek, çocukta okumanın alışkanlık haline gelmesine yeterli olmamaktadır.

Okuma eğitiminin geliştirilmesinde aile bireyleri önemli rol oynamaktadır. Ailenin okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etkili olmaktadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Çocukların okuma alışkanlığını geliştirmek için anne, babalar onları kitaba ve okumaya yönlendirecek davranışlar sergilemeli, okumanın önemini ve gerekliliğini aşılmalıdırlar. Çocuklarını kitap fuarlarına götürmeli, evde kitaplık bulunmalıdır (Arıcı, 2012). Çocukları boş zamanlarında da okumaya yönlendirmek için onlara çocuk kitapları da verilmelidir. Çünkü bu dönemlerdeki çocuklardaki okuma

motivasyonu en yüksek derecededir. Bu dönemde okuma motivasyonları kaybolduğunda çocukları tekrar motive etmek mümkün olmamaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Arıcı'ya (2012) göre ailenin eğitim durumu çocuğun sosyal gelişimi ve eğilimi üstünde çok etkilidir. Araştırmalar genellikle sosyo- ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarında, düşük olan ailelerin çocuklarına göre okuma ve eğitime yatkınlığın daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ailenin alışkanlıkları da çocukları etkilemektedir. Örneğin bireylerden en az birinin veya hepsinin günlük olarak kitap okuduğu bir ailede çocuklar da bundan olumlu yönde etkilenmektedir.

Greaney (1986) ebeveynlerin çocuklarının hem okuma becerilerinin geliştirilmesine hem de boş zaman okuma alışkanlığının teşvik edilmesine önemli katkılarının olduğunu, bu katkıyı çocuğu basılı kelimeyle tanıştırmak, fırsat sunarak, mekan, materyaller, teşvik ve örnekleme yoluyla okumayı teşvik etmeye yardımcı olan bir ortam yaratarak sağlayabileceklerini belirtmektedir.

Okumayı seven gençler genellikle ilkokul yıllarında kitap okumaya başladıklarını, ailelerinin özellikle anne ve babalarının okuma konusunda kendilerine yol gösterdiklerini, ebeveynlerinin de genelde okumayı seven kişiler olduklarını ve onları model aldıklarını; okumayı sevmeyen gençler ise çocuklukta bu alışkanlığı kazanmadıklarını, televizyon ve interneti kitap okumaya tercih ettiklerini belirtmektedirler (Arıcı, 2012).

Yeterli düzeyde bir okuma alışkanlığının olup olmadığına yönelik genel ölçüt aşağıda yer almaktadır. Bir yılda okunan yayın sayısına göre üç okur tipi olduğu kabul edilmektedir. Buna göre;

" Yılda 5 kitaptan az okuyorsa ' az okuyan okur' tipi

Yılda 6- 11 kitap okuyorsa ' orta düzeyde okuyan okur' tipi

Yılda 12 kitaptan fazla okuyorsa ' çok okuyan okur' tipi vardır" (American Library Association, 1978, aktaran Yılmaz, 2004, s. 116,).

2.2 Akıcı Okuma

Okuma becerisi yalnızca kelimeyi tanıma ve seslendirme seviyesinde kalmamalı, ileri seviyelere de taşınmalıdır. Öğrencilerin okuma becerilerinin ileri düzeylere çıkarılması söz konusu olduğunda karşımıza akıcı okuma becerisi çıkmaktadır (Bilge, 2015).

Akıcı okuma; geriye dönüş, kelime tekrarı, heceleme, gereksiz yerde durma gibi okuma hatalarının yapılmadığı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaya, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşmuş gibi yapılan okumaya denir (Akyol, 2007).

Akıcılık ve kavrama arasında önemli bir bağ vardır. Akıcı okuma okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan kelimeyi doğru seslendirme yeteneğidir. Akıcılık doğru, hızlı ve anlamlı okuma olarak tanımlanır (Pikulski ve Chard, 2005).

Coşkun ve diğerleri'ne (2014) göre akıcı okuma, metnin noktalama işaretlerinin özelliklerine dikkat edilerek, anlaşılabilir bir ses tonuyla ve kelimelerde takılmadan okunmasıdır.

Özbay ve Özdemir'e (2012) göre metni akıcı okuyabildiği düşünülen bir okuyucunun anlama ulaşabilmesi için kelimeleri doğru tanıması ve anlamlandırması, metindeki ana düşünceleri belirleyebilmesi gerekmektedir.

Okuma akıcılığı, metin içinde gömülü anlamın daha derin seviyelerini anlama üzerine odaklanabilmesi için, okuyucunun metin işleme üzerinde kontrol geliştirebilmesi yeteneğini ifade eder (Rasinski, 2004b).

Kelime tanıma becerilerini geliştirme sürecinin bir parçası olarak, akıcılık okuduğunu anlama için bir köprü oluşturabilir (Pikulski ve Chard, 2005). Rasinski'ye (2012) göre bu benzetme doğrudur. Prozodi, köprüyü anlama ile bağlayarak tamamlar.

Rasinski'ye (2004) göre okuma akıcılığını anlamak için halk konuşmaları iyi bir benzetme yoludur. Akıcı konuşmacılar seslerini okuma akıcılığıyla ilişkili olan öğelere- konuşmadaki doğruluk, uygun hız, kelime öbekleri ve ifadeler- göre kullanırlar. Uygun ifadelerle konuşmak, belirli kelimelere vurgu yapmak, ses

seviyesini yükseltmek ve azaltmak ve tonlamayı değiştirmek dinleyicinin konuşmacının ne anlatmaya çalıştığını anlamasına yardımcı olur.

Akıcılık, metni doğru ve hızlı bir şekilde okuma yeteneğidir. Akıcı okuyucular kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Okuduklarından anlam kazanmalarına yardımcı olmak için kelimeleri hızlı bir şekilde gruplandırır. Zahmetsizce ve ifade ile yüksek sesle okur. Okumaları sanki konuşuyormuş gibi doğal görünür. Henüz akıcılık geliştirmemiş olan okuyucular yavaşça kelime kelime okur. Okumaları dalgalı ve pürüzsüzdür. Akıcılık önemlidir çünkü kelime tanıma ve anlama arasında bir köprü sağlar. Akıcı okuyucular kelimeleri çözmek için yoğunlaşmak zorunda olmadıklarından, dikkatlerini metnin ne anlama geldiğine odaklayabilirler. Metin içindeki fikirler arasında ve metin ile arka plan bilgisi arasında bağlantı kurabilirler. Başka bir deyişle, akıcı okuyucular kelimeleri aynı anda tanır ve anlar. Bununla birlikte, daha az akıcı okuyucular dikkatlerini, metni anlamadan çok kelimeleri anlama üzerine odaklamak zorunda kalırlar (Armbruster, Lehr, Osborn ve Adler, 2009).

Hudson, Lane ve Pullen'a (2005) göre akıcılığın her yönü, metin anlama ile açık bir bağlantıya sahiptir. Doğru kelime okuma olmadan, okuyucu, yazarın amaçladığı anlama erişemez ve kelimeyi yanlış okuma metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir. Kelime okumada zayıf bir otomatiklik veya metin yavaş ve zahmetli okunması, okuyucunun metinde devam eden yorum oluşturma kapasitesini zayıflatır. Prozodi zayıflığı ise, uygunsuz veya anlamsız kelimelerin gruplanması veya uygunsuz ifadelerin uygulanması yoluyla kafa karışıklığına neden olabilir.

Reutzel ve Cooter (2008) ve Kor, Low ve Lee'ye (2014) göre akıcı okuyucular metin içindeki kelimeleri doğru ve zahmetsiz şekilde çözer; doğru, işitilebilir bir sesle, uygun tonlamalar yaparak ve uygun hızda okur. Böylece okumaları otomatikleşmiş olur. Okuma eylemini zahmetsizce gerçekleştirebildiklerinden metni anlamaya daha kolay odaklanabilirler. Akıcı okuyamayanlar ise dikkatlerini kelimeyi tanımaya ve telaffuz etmeye verdikleri için okuduğunu anlamada sıkıntı yaşamaktadırlar.

Bir anlamda o zaman akıcı okuma çok boyutludur denebilir. Bir boyut, kelime çözme işlemindeki doğruluğun önemini vurgular; ikinci bir boyut, bağlı metin içindeki kelimelerin hızlı ve otomatik olarak tanınmasına odaklanır; üçüncü bir boyut ise,

metnin etkili ve anlamlı yorumlanmasını vurgular ve bu boyutlar birbiriyle ilişkilidir ve üçü de etkili anlama ve iyi bir tam okuma için önemlidir. Yüksek doğrulukta fakat düşük hızda okuyan bir okuyucu, yüksek hızda fakat aşırı kelime tanıma hataları olan bir okuyucununkine benzer anlama zorlukları gösterebilir. Her iki okuyucunun da anlama güçlüğü olmasına rağmen, anlama güçlüklerinin kaynağı oldukça farklıdır- bir okuyucu için, kaynak yeterli bir otomatiklik eksikliği, diğeri için ise yeterli bir kelime tanıma doğruluğu eksikliğidir (Rasinski, 2004b).

Sesli Okuma Akıcılığı büyük olasılıkla okuduğunu anlama üzerinde nedensel bir etkiye sahiptir, çünkü yanlış olan veya otomatik olmayan kelime okuma, okuyucunun metni anlama yeteneğini zayıflatır. Bununla birlikte, anlama becerileri de nedensel olarak Sesli Okuma Akıcılığı'nı etkileyebilir; örneğin, eğer bir okuyucu bir metindeki kelimelerin anlamını anlamıyorsa, hızlı veya uygun ifade ve tonlamalarla okumak zor olabilir (Spear-Swerling, 2006)

Okuyucular, uygun akıcılıkla okuyarak metinsel anlamını geliştirirler. Akıcı okuyucular anlam yaratan bir şekilde okuma eğilimindedir. Oysa daha az akıcı okuyucular anlam kazandırma ile uğraşırlar. Bir okuyucunun bir metni yorumlama becerisi, yavaş, zahmetli kelime tanıma becerileriyle engellenebilir. Kötü prozodi, uygunsuz ya da anlamsız sözcük gruplamaları yoluyla karışıklığa yol açabilir (Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavel, 2012).

Akıcı okuyan kişiler sessiz okuma yaparken kelimeleri otomatik olarak tanır, okuduklarını anlamlandırır, kelimeleri anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde gruplarlar. Sesli okuma yaptıklarında ise çabalamadan, yüksek sesle, vurgu ve tonlama yaparak konuşuyormuş gibi doğal bir şekilde okurlar. Akıcı okuyamayan kişiler ise yavaş yavaş, hece hece ya da kelime kelime okurlar. Anlama tam olarak ulaşmaları zordur. Sesli okumaları ise değişken ve zahmetlidir (Karasu, 2007).

Akıcı okuma okuyucunun kelime hazinesini ve okuma motivasyonunu arttırmasıyla, okuma başarısı için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Akıcı okuyucular okul dışında da okumaya istekli olurlar ve akıcı okuyamayan çocuklara göre daha fazla metinle etkileşime girerler. Bu durum çocuklara yeni kelime hazinesi ve geçmiş bilgiler de dahil olmak üzere, okuduğunu anlama için gerekli olan çok çeşitli beceriler kazanmalarını sağlar (Spear-Swerling,

2006). Daha iyi okuyucular, daha gelişmiş kelimelere sahip olurlar. İyi okuyan ve iyi kelimeleri olan çocuklar daha fazla okuyacak, daha fazla kelime anlamını öğrenecek ve dolayısıyla daha da iyi okuyacaktır. Yavaş ve zevksiz okuyan, yetersiz kelime hazinesine sahip çocuklar, az okurlar ve sonuç olarak kelime bilgisinin gelişimini yavaşlatarak okuma becerilerinin gelişimini de engellemiş olurlar. (Stanovich, 1986)

Akıcılık; sesli farkındalık, fonik, kelime bilgisi ve anlama yanında okuma yeterliliğinin beş bileşenden biridir. Çoğu okuma yapılandırmasında, odak her zaman okuduğunu anlama ve kelime üzerindedir. Okumanın amacı genellikle okuyucuların yazılı bir metni anlayabilmelerini ve dersin sonunda bir dizi kelime hazinesi kazanmalarını sağlamaktır. Anlama okumanın nihai hedefi olmasına rağmen, bir beceri hedefe ulaşsa bile diğer beceriler ihmal edilemez. On yıllar boyunca yapılan araştırmalar, sesli farkındalık, fonik, kelime bilgisi ve akıcılık gibi diğer becerilerin okuyucuların okuma-anlama becerisi kazanmaları için temel olduğunu göstermiştir (NRP, 2000).

Pikulski ve Chard'a (2005) göre bir okuyucu akıcılık geliştirmediyse bu durum metinlerden anlam oluşturmak için yetersiz kalır. Öğrencilerin okuduğu miktar, okuma akıcılığı ve okuma anlama arasında net bir ilişki bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Türkçe Öğretim Programı Kılavuzunda (2018) okuma ve anlama ile ilgili üçüncü sınıf öğrencilerine kazandırılması gereken okuma kazanımları, akıcı okuma alt başlığı altında şöyledir:

" Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.

Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanımlanarak kısaca işlevlerine değinilir.

Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

Şiir okur.

Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.

Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır" (s. 30).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan akıcı okuma kazanımları incelendiğinde akıcı okuma bileşenlerinin üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Akıcı okuma becerisi kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi bileşenlerinden oluşmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014). Doğru kelime tanıma, okuma akıcılığının bir sonraki bileşeni olan otomatikleşmeyi oluşturmak için bir gerekliliktir. Otomatiklik, akıcı okumanın bir sonraki bileşeni olan prozodiyi oluşturmak için bir gerekliliktir (Penner-Wilger, 2008). Bu okumalar sırasında hız faktörü de önemlidir. Okuma ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalıdır (Akyol, 2013). Kazanımlar incelendiğinde ise öğrencinin kelime tanımasına ve okuma hızına yönelik bir kazanım bulunmadığı görülmektedir. Kazanımlar içerisinde yer alan "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur." ile "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." ifadeleri prozodiyi içermektedir. "Okuma stratejilerine uygun okur." kazanımının açıklamasında yer alan okuma türleri de sesli, sessiz ve tahmin ederek okumadır. Literatürde akıcılığı geliştiren stratejiler ise; tekrarlayıcı okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma, eşli (ikili) okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma, ev okumaları, yankılayıcı (eko) okuma ve rehberli okumadır. (Akyol, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Güneş, 2007; Rasinski ve Stevenson, 2005; Uysal, 2018; Yılmaz, 2006).

Akıcılık eğitiminin yararlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin yaşları ne olursa olsun, anlamının, okumanın nihai amacı olduğu ve bu amacı desteklemek için bir dizi okuryazarlık aktivitesinin sunulması gerektiğini vurgulamak önemlidir. Tüm okuma eğitimlerinin son amacı, hem zevk hem de özel amaçlar için bağımsız olarak okurken zorlu materyali kavrayabilen ve isteyen öğrenciler oluşturmaktır (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006)

Akıcı okumak önemlidir çünkü zahmetsiz okuma anlamına gelir. Okumaya artan dikkat sayesinde, akıcı okumanın üç beceriyi içerdiği görülmektedir. Bunlar; doğru okumak, iyi bir hızda ve prozodik okumak. Öğrencilerin başarısını en iyi şekilde

teşvik etmek için, bu bileşenlerin her birinin neden okuma ve anlama için kritik önem taşıdığını bilmek önemlidir (Thompson, t.y.).

Öğrenciler 3. sınıfa akıcı okuma becerilerini kazanmış olarak başlamalıdır (Coşkun ve diğerleri, 2014). Yapılan çalışmalardan da elde edilen sonuçlara göre, (Ergül, 2012) üçüncü sınıfın son aylarında artık akıcı okuma becerileri öğrenciye büyük ölçüde kazandırılmış olmalıdır. Üçüncü sınıf akademik öğretimin yapılacağı sınıflara bir geçiş niteliğindedir ve bu dönemde akıcı okuma becerileri bakımından yaşanacak sıkıntılar ileriki akademik yıllarında öğrencinin başarısızlığına temel olacaktır.

Öğretmenler öğrencilerinin okumalarını tek tek dinleyip akıcılıkları ile ilgili gelişim tutanağı tutmalı, buna göre gerekli stratejileri belirlemeli ve öğrencileriyle çalışmalar yapmalıdır (Minskoff, 2005).

2.2.1 Kelime Tanıma

Okuyucular, kelimeleri doğru bir şekilde çözmek için; harfler veya harf kombinasyonları ile temsil edilen sesleri tanımlayabilmeli, sesleri harmanlayabilmeli, heceleri okuyabilmeli, metindeki kelimenin telaffuzunu ve anlamını tam olarak belirlemek için hem harf hem de anlam ipuçları kullanabilmelidir. Bu süreçlerin tümü okuduğunu anlamamanın ilk kısmı olan doğru kelime tanıma için gereklidir (Hudson ve diğerleri, 2005).

Coşkun ve diğerleri'ne (2014) göre okumanın temelinde kelimeyi doğru tanıma becerisi yer almaktadır. Harfi doğru seslendiren veya sesin hangi harfe ait olduğunu bilen bir okuyucu kelimeyi doğru tanır. Bu da okumada güçlük yaşamamasını sağlar. Bundan dolayı ilkokuma çalışmaları yapılırken öğrenciye ses bilincinin çok iyi kazandırılması gerekmektedir. Kelimeyi doğru tanıyamayan okuyucular ise zamanlarını doğru okuma yapmaya harcarlar ve anlama ulaşamazlar. Okuyucu kelimeleri doğru tanıyamadığı zaman yanlış okuduğunu tekrar okumaya, düzeltmeye veya yanlış okumamak için yavaş yavaş ve kesik kesik okumaya başlar. İyi okuyucuların kelime tanıma becerileri gelişmiştir. Metni doğru, hızlı seri bir şekilde uygun ses tonuyla okurlar. Bunun yanında okuma becerisi zayıf olan okuyucuların kelime tanıma becerileri gelişmemiştir ve sesli okuma sırasında anlamayı olumsuz yönde etkileyen kelimeyi yanlış okuma, kelime ekleme, kelime atlama, kelimeyi ters

çevirme ve kelimeyi tekrar etme gibi hatalar yapabilirler. Bilinçli kelime atlamalarda çocuk tanımadığı veya çözümleyemediği kelimeleri kasıtlı olarak bırakır. Bir başka okuma hatası olan kelime tekrar hatasının da en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Böyle bir durumda çocuğa bir alt seviyede okuma materyali verilir. Bu materyali okurken tekrarlamalar azalmışsa problem kelime tanımayla ilgilidir. Yapılan telaffuz hatalarının sebeplerinden biri de yetersiz kelime tanımadır. Eğer telaffuz hatası kelime tanıma veya kelimeyi doğru okuma yeteneğinin eksikliğinden kaynaklanmışsa, çocuğa yanlış telaffuz ettiği kelime tekrar okutulur.

Anlama için okuyucuların sözcükleri okuyabilmeleri gerekmektedir. Otomatik kelime çözümleme olmalıdır ki kısa süreli bellek, kelime çözümleme değil anlama üzerinde çalışsın. Eğer öğrenciler kelimeleri seslendirmek için çok fazla enerji harcarsa, anlam ile ilgili düşünmek için daha az zihinsel enerjileri kalacaktır. Bunun için ilkökul öğretmenleri öğrencilerin bu seviyede kelime çözümlmelerine, her seviyede fonemik farkındalık ve fonik öğretim sağlayarak yardımcı olur (Pardo, 2004). Güneş'e (2014a) göre öğrencinin kelime tanıma becerisini geliştirebilmek sürekli okuma yapmakla mümkün olabilmektedir.

Öğrenciler kelime tanıma becerisini ikinci sınıfın sonunda geliştirmiş olurlar (Coşkun ve diğerleri, 2014). Kelime tanıma becerilerinin, kavrama gibi diğer okuma süreçlerini nasıl etkileyebileceğini anlamak için sözcük tanıma, sözcük tanıma doğruluğu ve sözcük tanımanın otomatikliği gibi bileşen öğelerine ayrılmalıdır. Okumanın ilk zamanlarında okuyucu kelimeleri tanıması doğru olabilir ancak bu işlemin yavaş ve zahmetli olması muhtemeldir. Devamlı uygulamalarla ve öğrenciler okudukları metinlerdeki kelimelere tekrar tekrar maruz kaldıkça, kelime tanıma doğru olmaya devam eder, ayrıca sözcük tanımanın hızında ve kolaylığında da gelişmeler olacaktır. Devamlı yapılan okuma uygulamaları, kelime tanıma işleminin otomatik hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, bazı durumlarda, öğretmenler, akıcılığın diğer önemli boyutlarına (ör. hız, ifade) eşit oranda dikkat etmeden kelime tanıma doğruluğunu geliştirmeye çalışmakta ısrarcı kalabilir veya akıcılığı önemsemeyen kelime tanıma doğruluğunu eğitimin yeterli bir sonucu olarak kabul edebilir. Sözcük tanıma doğruluğunun gerçekten de önemli bir okuma kilometre taşı olmasına rağmen doğruluk akıcılık sağlamak için yeterli değildir. (NRP, 2000).

2.2.1.1 Otomatiklik

LaBerge ve Samuels (1974) Otomatik Okuma Teorisini geliştirmişler ve otomatikleşme kavramını okuma sürecine uygulamışlardır. Okumanın Otomatik Teorisinde, beyin sınırlı dikkat kapasitesine sahiptir ve iki karmaşık görevi aynı anda gerçekleştirme yeteneği en az birinin otomatik olmasını gerektirir. Akıcı okuyucular, metni eş zamanlı olarak çözebilir ve anlayabilir. Hem kod çözme hem de anlama zor görevler olduğu için, akıcı okuyucularda en az bir görev otomatik olmalıdır. Başlangıçta okuduğunu anlamak için çabalayan okuyucularda kelime tanıma, okuyucunun anlamayı gerçekleştirebilmesi için yeterli dikkati sağlayamamasına sebep olur. Kapsamlı uygulamalar sayesinde, okuyucular, kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyabilen otomatik kod çözücü haline gelir. Kod çözme otomatik olduğunda, kişi okuduğunu anlama ve kendi okumasını aktif olarak izlemesi ve düzenlemesi için gerekli kaynakları kullanabilir. Kod çözme, anlama ile karşılıklı bir ilişkiye sahiptir (Penner-Wilger, 2008).

Okumada amaç okuyucunun metinlerdeki kelimeleri doğru ve otomatik olarak okuyabilmesi olmalıdır. Metin içerisindeki kelimeler otomatik olarak tanımlandığında, okuyucular sınırlı bilişsel enerjisinin çoğunu metni anlamaya kullanabilirler. Pek çok okuyucunun okuduğunu anlamaması, okurların metinden anlam çıkarmak için yetersiz bilişsel kaynaklara sahip olmaları nedeniyle değil, bu kaynakları sözcük tanıma konusunda kullanmak suretiyle tükettikleri için yetersizdir (Rasinski, 2012).

Otomatiklik, çok miktarda okuma uygulamasıyla birlikte gelen hızlı, zahmetsiz kelime tanıma özelliğidir. Okumayı öğrenmenin ilk aşamalarında, okuyucular doğru ancak yavaş ve ancak kelimeleri tanımada verimsiz olabilirler. Devamlı yapılan okuma uygulamaları, kelime tanımının daha otomatik, hızlı ve zahmetsiz hale gelmesine yardımcı olur. Otomatiklik, sadece doğru ve hızlı sözcük tanımayı ifade eder. Dolayısıyla, akıcılık için otomatiklik (veya otomatik kelime tanıma) gereklidir ancak yeterli değildir (Armbruster ve diğerleri, 2009).

Okumanın sadece harfleri seslendirmek olmadığı, sadece bu seslendirmeyi gerçekleştirerek başarıya ulaşılamayacağı açıktır. Okumada önemli olan anlam kurmaktır. Tabii ki harfleri doğru bir şekilde seslendirmek önemlidir fakat okuma

eyleminde asıl hedef anlama ulaşmaktır. Harfleri seslendirmek ise bu hedefe ulaşmak için bir araç, bir basamaktır (Başaran, 2013).

Sözcük tanımada otomatik olma, genellikle akıcılığın temel bileşeni olarak görülür; en sık öğrencilerin okuma hızını ölçerek değerlendirilir. Bu görüş, akıcılık ve okuma oranının birebir aynı olduğu ve akıcılığı geliştirmenin en iyi yolunun öğrencileri hızlı okumayı öğretmek olduğu şeklindeki yanlış anlamalara yol açmıştır. Sözcük tanımada otomatik olma, en iyi okuma hızını hedefleyen talimatlarla değil, geniş ve derin (tekrarlanan) okuma ile en iyi şekilde geliştirilir (Paige ve diğerleri, 2012).

Okuma becerisinin yeteri kadar hızlı olabilmesi okumanın otomatik bir şekilde yapılmasına bağlıdır. Okumanın otomatikleştiği kelimeler hızlı bir biçimde az bir zihinsel çaba ve dikkatle okuma yapıldığında anlaşılabilir. Otomatik olabilmek için hem her bir kelimeyi doğru ve hızlı bir şekilde tanıyabilmek hem de okunan metni hızlı ve pürüzsüz bir şekilde anlayıp anlamı zihinde takip edebilmek gerekir. Bundan dolayı otomatikliği geliştirmek için çok az bir zihinsel çabayla hızlı bir şekilde gerçekleştirilen okuma etkinlikleri yapmak gerekir. Metinler gerekli hızda ve pürüzsüzlükte okunamazsa anlam üniteleri oluşturulamaz, cümle içindeki ve cümleler arasındaki anlam ilişkileri anlaşılabilir. Bu açıdan okumanın otomatik hâle gelmesi okuduğunu anlama açısından çok önemlidir. Otomatiklik aynı zamanda prozodi için de gereklidir (Başaran, 2013).

Anlama için okuyucuların sözcükleri okuyabilmeleri gereklidir. Otomatik kelime çözümleme olmalıdır ki kısa süreli bellek, kelime çözümleme değil anlama üzerinde çalışsın. Eğer öğrenciler kelimeleri seslendirmek için çok fazla enerji harcarsa, anlam ile ilgili düşünmek için daha az zihinsel enerjileri kalacaktır (Pardo, 2004).

Öğrencilerin yeterli kod çözme becerileri geliştirmelerini sağlamak önemlidir. Yüksek frekanslı ve çözülebilen kelimeleri okumaya çalışmak, öğrencilerin kelimeleri okurken otomatiklik geliştirmesine yardımcı olur. Öğrenciler ayrıca, okuduklarından ne anladıklarını gözlemlemeyi öğrenmelidirler. Bu gözleme, eğer yanlış okudukları bir kelime anlamalarını etkiliyorsa, kendilerini düzeltmelerine yardımcı olacaktır (Thompson, t.y.).

2.2.2 Okuma Hızı

Okuma hızı (bir okuyucunun sınıf seviyesindeki metni bir dakika içinde okuyabileceği kelime sayısı) okuma akıcılığının en önemli ölçütü haline gelmiştir. Bu durum, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında yüksek korelasyon gösteren çalışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu korelasyonel araştırmalar, akıcı okumanın tanımını hızlı okuma olarak dönüştürmüştür. Sonuç olarak, akıcı okuma eğitimi birçok sınıfta hız arayışı haline gelmiştir. Öğrencilere okuma hızının artmasını vurgulayan bir öğretim verilmektedir (Rasinski, 2012). Akıcılığa yüzeysel bakılırsa, bu durum öğrencileri daha hızlı okumaya sevk eden uygulamalara yönlendirir (Pikulski ve Chard, 2005).

Akyol'a (2013) göre kelime anlam bilgisi okuma hızı ve anlama birbirine bağlıdır. Çünkü kelime anlamlandırma yavaş olursa okuma hızı düşecek ve bu durum anlamın yavaşlamasına sebep olacaktır. Okuma hızı da belli bir seviyede olmalıdır. Fazla yavaş okumak hem anlamayı olumsuz etkiler hem de okumaya karşı endişeye sebep olur. Çok hızlı okumak da anlama oranını düşürmektedir. Çok hızlı okuyanlar metindeki detayları hatırlamada zorluklar yaşamaktadırlar.

Coşkun ve diğerleri'ne (2014) göre çok hızlı veya çok yavaş okumak anlamı olumsuz yönde etkilemektedir. Yavaş okuyan kişiler cümleler ve paragraflar arası anlam bütünlüğünü koruyamayabilir. Aynı şekilde çok hızlı okuyan kişiler ise metnin detaylarını anlamada zorlanabilirler.

Carver (1977-1978, 1981) iyi okuyucuların sabit bir hızda okuduklarını düşünerek 'raunding teori' (akılda kalma teorisi) adında, cümle ve kelimelerde yer alan düşüncelerin okurken kavranması anlamına gelen, bir teori geliştirmiştir. Bu teoriye göre, metin okunurken okuma zamanı arttıkça anlama da artmakta, hız arttıkça ise anlama azalmaktadır (aktaran Akyol, 2013, s. 80). Bunun öncesinde Jester ve Travers'in (1966) 220 öğrenci ile yaptıkları araştırmada hız arttıkça anlamının azaldığı açıkça görülmektedir. Okumak için dakikada 300 kelimelik bir optimal oran bulmuşlardır.

Carver (1982) araştırmasında, bireylerin okuma ve dinleme verimliliği maksimumken kesin optimal bir okuma oranına sahip olup olmadığını incelemiştir. Sonuç olarak 5. sınıftan 14. sınıfa kadar, verimliliğin dakikada maksimum 300

kelime olduğu sabit bir optimal okuma hızı belirlemişlerdir. Optimum oran, neredeyse her karşılaştırmada okurken olduğu gibi hemen hemen aynıdır.

Carver (1984) yaptığı araştırma sonucunda 62.5- 250 ortalama okuma hızının %80-100 civarında bir anlama derecesi gösterdiğini; 500 Wpm (ortalama okuma hızı)'de bu anlama derecesinin yaklaşık %40'a kadar düştüğünü; 1,000 Wpm'de %15-20 civarında olduğu ve 1.000 Wpm'nin ötesinde bu derecelendirmelerinin hızla sıfıra yaklaştığını gözlemlemiştir. Ona göre bu sonuçlar, okuma hızı yükseldikçe anlamanın çok azaldığını göstermektedir. Carver' in (1982, 1984) yaptığı ve aşağıda tablo şeklinde verilen başka araştırma sonuçları da bu düşünceyi desteklemektedir.

Tablo 1: Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi

Zaman	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Anlama Yüzdesi
1 dakika	62- 250	% 80- 90
1 dakika	500	% 40
1 dakika	1000	% 15- 20
1 dakika	1000' den fazla detaylı okuma	% 15' ten az

Okuma hızı ve anlama ilişkisi Carver (1982,1984), aktaran Akyol, 2013, s. 80)

Carver'a (1984) göre bireye bir pasajı okumak için daha fazla zaman verildiğinde, kişi daha fazla kavrayacaktır (yani, anlama doğruluğu artacaktır). Bu yüzden okuyucuları daha hızlı okumaya zorlamanın (yani, hızlı okuma kurslarının) akılda kalma oranını artıracaklarını iddia etmek mantıksızdır. Sabit bir süre boyunca okuduğunu anlama doğruluğunu artırmanın ikinci ana yolu, metnin zorluk seviyesini azaltmaktır. Bu nedenle, son derece kolay metinler üzerine çok fazla okuma uygulamalarından yararlanılabilir.

Baştuğ ve Keskin (2012) ve Akyol ve diğerleri'ne (2014) göre okuma ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda göz atma yoluyla hızlı okuyarak anlamanın

gerçekleşebileceği ileri sürülmektedir. Fakat bu çalışmalarda kelime tam olarak okunmamakta ve kelime tanımada hatalar yapılmaktadır. Bu tarz yapılan okuma çalışmalarında anlama kurma gerçekleşemez.

Akıcı okuma her zaman olmamakla birlikte genellikle hızlı ve tempoludur. Bazen, özellikle zor, teknik, açıklayıcı veya yabancı içerikli metinleri okuyucuların daha kasıtlı olarak yavaşlatması ve işlemesi gerekir. Öğrencilere bu daha zorlayıcı bölümleri okumak ve onların anladıklarını tartışmak, öğrencilerin gerçekten akıcı bir okuyucunun, metnin yarattığı zorluğa ve okuyucunun metinden alması gereken bilgiye göre okuma oranını ayarlayabilen biri olduğunu fark etmelerine yardımcı olur (Rasinski, 2000).

Akyol'a (2013) göre ilkokulun birinci kademesinde bulunan öğrencilerle, hızlı okuma çalışmaları değil de akıcı okuma becerileri kazandıracak akıcı okuma çalışmaları yapılmalıdır.

2.2.3 Prozodi

Akıcı konuşmacılar genellikle konuşmalarının anlamını arttırmak için seslerini modüle etme yetenekleriyle diğerlerinden ayrılırlar. Benzer şekilde, akıcı okuyucular, sözlü olarak okurken, metnin anlamını yansıtan bir şekilde okuma yaparlar. Bu kişiler seslerinin hızını arttırır ve azaltır; tonunu yükseltir ve alçaltır; noktalama işaretlerini yansıtacak ve duraklamalara dikkat edecek şekilde okuyarak metnin anlamını arttırırlar. Aksine, daha az akıcı olanlar, metnin anlaşılmasını zorlaştıracak şekilde kelime kelime okuma eğilimindedir. Akıcılık, otomatik kelime tanımadan daha fazlasıdır. Akıcılık ayrıca metinsel anlamını yansıtan prozodik okumadan oluşur (Paige ve diğerleri, 2012)

Thompson'a (t.y.) göre Prozodiyle okuma birkaç unsuru içine alır:

İfade: Kelimeleri birlikte gruplandırmak için sesin nasıl kullanıldığıdır. Öğrenciler doğru ifadelerle ile konuştuklarında pürüzsüz bir ritim ve ölçüleri olur ve çok yavaş veya çok hızlı okumazlar. Cümleleri dalgalı değil pürüzsüz olur. İfade etmeleri geliştikçe, öğrenciler kendilerine ne zaman durmaları, duraklamaları veya kelimeleri ya da ifadeleri vurgulamaları gerektiğine kılavuzluk edecek noktalama işaretlerini kullanırlar.

Tonlama: İyi okuyucular seslerini okurken değiştirirler. Öğrenciler iyi bir tonlamayla okumayı öğrenirken, seslerinin tonunu ya da perdesini yükseltip alçaltmayı öğrenirler. Seslerinin melodisini kelimelerin vurgusuna, ifadelere ya da metne eşlemek için uygun olarak değiştirirler.

Ahenk: Metindeki duyguyu göstermek için sesin nasıl kullanıldığıdır. Öğrenciler ahenkli okumayı öğrenirken, seslerini ve seslerinin melodisini metinle eşleştirmeye odaklanırlar (Thompson, t.y.).

Akyol ve diğerleri'ne (2014) ve Baştuğ ve Akyol'a (2012) göre akıcı okuma; vurgu, tonlama, duraklama ve zamanlama gibi prozodi öğelerinin gerçekleştirilebilmesi sayesinde yapılan anlamlı okumadır.

Boydak (2004) sesli okuma yaparken metnin anlaşılabilir bir ses tonuyla, noktalama işaretlerine uyarak ve bir ahenk içinde okunmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Okuyucuların kelime çözümlenmede otomatiklikten gelen ekstra kavrama kapasitesine sahip olmaları iyi olsa da, metinleri anlamaya yönelik olarak bu kapasiteyi aktif olarak kullanmaları gerekir. Tüm okuyucular, başka şeyler düşünürken de doğru ve otomatik olarak kelimeleri çözebilirler fakat sonuç olarak metni anlamamışlardır. Akıcılığın doğrudan kavrayışa bağlandığı nokta budur. Okuyucular uygun ses, ton, vurgu ve sözlü anlatımdaki diğer unsurları da işin içine kattıklarında aktif olarak metinden anlam inşa etme ya da metni yorumlama göze çarpar (Rasinski, 2004a).

Okumanın amacı kavramak olduğu ve iyi bir anlayışın iyi bir kavrayışla bağlantılı olması nedeniyle, okullar akıcılığın bu önemli yönündeki yönergesine rehberlik etmek için prozodiyi değerlendirmeye başlamalıdır. Ancak, birçok okul sadece oranı ve doğruluğu değerlendirmeye devam etmektedir (Overstreet, 2014).

Öğrencilerin okuma yaparken, sadece hızlı okuma yapmasına değil, kelimeleri seslendirmeyi doğru yapmasına ve prozodiye de dikkat etmesi gerekir. Sadece hızlı okuma çabası içinde olan öğrenci hem kelime tanımada birçok yanlış yapacak hem de prozodiyi gözden kaçıracak ve anlam kurmada başarısız olacaklardır (Akyol ve diğerleri, 2014).

Öğrencilerin okumaları ile ilgili gözlemler, bazı öğrencilerin prozodi ve anlamayı önemsemeden yapılan hızlı okumanın iyi okuma olduğu görüşünü kazandıklarını belirtmektedir. Bu öğrencilerin okumalarının hızlı olmasına ve okuma hızına bağlı olarak 'akıcı' olabilmelerine rağmen anlamaları yetersiz kalmaktadır. Bu durumda bu okuyucuların akıcı ya da usta olduklarını iddia etmek mümkün olmamaktadır (Rasinski, Riskli ve Johnston, 2009).

Başaran'a (2013) göre okuyucunun sahip olduğu ön öğrenmeleri; kelime hazinesi; okuma amacının olması; kelime tanımada otomatikleşebilmesi; ilk kez okuyacağı kelimeyi okuma ve anlama hızı; metinden yola çıkarak okuyacağı kelimeleri ve cümleleri tahmin etme gücü gibi etkenler okuyucunun prozodik okumasını etkilemektedir.

2.2.4 Öğretmenlerin Akıcı Okuma Bilgisi

Yıldırım ve diğerleri'ne (2013) göre yapılan birçok araştırma, akıcı okumayı okuma başarısını ve genel akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenlerden biri olarak belirtmektedir fakat akıcı okuma ile ilgili uygulamalar öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerine çok fazla yansımamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik yapılan birçok gözlem, öğretmenlerin tavsiye edilen veya önerilen öğretim yöntemlerini veya değerlendirme süreçlerini kullanmadığını veya kullanamadığını göstermektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak da öğretmenlerin akıcı okumanın yapısı, önemi, öğretimi ve değerlendirmesine yönelik bilgi yetersizliği gösterilmiştir.

Lane ve diğerleri'ne (2009) göre öğretmenlerin akıcılığın neden önemli olduğunu bilmesi, hangi becerilerin en önemli olduğunu bilmesi ve etkili öğretim yöntemlerini tanımlayabilmesi önemlidir. Akıcı okumanın neden önemli olduğunu anlamak, ona yönelik çalışmalar yapmayı beraberinde getirir. Neden bir şey öğrettiğini bilen öğretmenler, ne zaman ve kime talimat vereceklerini daha iyi belirleyebilirler. Hangi becerilerin en önemli olduğunu bilmek, öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eşleştirmesine yardımcı olabilir. Fakat öğretmenleri okumayı öğretmeye hazırlamak için tasarlanmış programlarda akıcılığın üzerinde durulmadığı için birçok öğretmen akıcılık ile ilgili sınırlı bilgiye sahiptir.

Yapılan araştırmalara göre öğretmenler çoğu zaman çocukların okumayı nasıl öğrendiklerini ve dil yapısını nasıl öğreteceğini anlamak için bir ğretim programından ve sınıf deneyiminden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır (Moats, 2004)

Okuma yeterliliğinin gelişmesinde akıcılığın önemini açıkça göstermiştir ve okuma akıcılığının değerlendirilmesi ve öğretilmesi için etkili çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Akıcı okumanın  alanını da geliştirme imknları tüm okuyucular için önemlidir, ancak özellikle öğretmenler, akıcılık temelli öğretimlerini okuma programlarına dahil etmenin önemini kabul etmelidirler. Okurken akıcılık yetkin okuyucuların sahip olması gereken önemli bir beceri olarak kabul edilmiştir ve şu anda, tüm çocuklar için etkili, kapsamlı okuma talimatı için, geliştirilmesi gereken tüm alanlara (doğruluk, oran ve prosodi) odaklanmada önemlidir (Hudson ve diğerleri, 2005).

Bazı rehberli sözlü okuma ve uygulama biçimlerinin (akıcı okuma stratejilerinin), ilköğretim derecelerinin çoğunda okuma büyümesini desteklediğinin bulunması, öğretmenlere en azından iki şekilde yardımcı olmuştur. İlki sesli okuma kullanılan bazı ğretim uygulamaları sayesinde birçok öğretmenin sınıflarında başarılı olduğunu doğrulamıştır. İkincisi, ğretmenlere sözlü okuma ğretimi kullanımındaki temel değerlişlikleri göz önünde bulundurmaları için rehberlik etmede yararlı olmuştur (Rasinski ve Hoffman, 2003).

2.3 Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Okumanın öneminin artması, okuma çalışmalarının değerlendirilmesinin nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılabileceği tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Eğitim ve ğretim alanındaki yeni eğilimler sayesinde lme çalışmalarında da okumanın bütüncül değerlendirilmesinden, bileşenler üzerinden yürütülen ayrıntılı lme işlemlerine kadar birçok farklı yöntem kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreçte kendini diğer lme yöntemlerinden daha bariz bir şekilde ayıran yaklaşım Program Tabanlı lme'dir. Son 30 yılda okuma becerisinin ölçülmesinde de istikrarlı bir şekilde kullanılmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2013).

2.3.1 Program Tabanlı Ölçme (PTÖ)

Çocukların sözlü okumasının değerlendirilmesi, birçok nedenden ötürü önemlidir. Bunlar; öğrencinin akıcılığını beklenen normlara göre karşılaştırmak, öğrenciye akıcılığını geliştirmesi için yeniden okumaya yönelik motivasyon sağlamak, akıcılığın zaman içerisindeki gelişimini analiz etmek, farklı okuma uygulamalarının etkinliğini karşılaştırmak, akıcılığın anlama ile olan ilişkisini incelemek, okuyucunun verilen bir metni kavrayıp kavramadığı ile ilgili tahminde bulunmak şeklinde sıralanabilir (Mostow ve Duong, 2009).

Öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanma durumlarının değerlendirilmesi, Program Tabanlı Ölçme (Curriculum Based Measurement-CBM) yoluyla yapılmaktadır (Baştuğ, 2012).

Deno'ya (2003) göre program tabanlı ölçmenin özünde öğretim materyallerini kullanarak bir ölçme yapmak vardır. Bu yaklaşım öğrencinin okuma ve anlama becerilerini bütün boyutlarıyla ölçmeyi temel almaktır. Özel eğitim için ve ilköğretim öğretilerine destek olma amacıyla, matematik ve okuma-yazma alanlarında sorun yaşayan öğrencileri belirleme ve bu alanlarda başarılarını artırma düşüncesiyle özel eğitimciler tarafından hazırlanmıştır. Etkili olması ve geniş kullanım alanına sahip olması sebebiyle Sosyal bilgiler, Fen bilgisi vb. derslerde de sıklıkla kullanılmaktadır. Program tabanlı ölçmede sınıfta öğretim amacıyla kullanılan materyaller, ölçme prosedürlerine göre sınıfa uygulanır (aktaran Keskin, 2012).

PTÖ'de akademik performans doğrudan gözlem prosedürleri kullanılarak örneklenmektedir. Tüm PTÖ puanları, sabit bir zaman aralığında yapılan doğru ve yanlış cevapların sayılmasıyla elde edilir. Örneğin, okumada, en yaygın kullanılan ölçüm, bir öğrencinin bir metinden 1 dakika yüksek sesle okumasını ve bir gözlemcinin doğru ve yanlış telaffuz edilen sözcüklerin sayısını saymasını gerektirir. Okuma yeterliliğini ölçmede öğrencilerden, daha önce okumadıkları bir metin pasajından 1 dakika yüksek sesle okumaları istenir (Deno, 2003).

Yaygın olarak kullanılan Program Tabanlı Ölçme prosedürü, üç akıcılık bileşeninden ikisi olan okuma hızı ve doğru okumanın ölçülmesine odaklanan bir değerlendirmedir. Öğretmen bir öğrenciyi daha önce hiç okumadığı bir metni sesli olarak okutarak bir dakika süreyle dinler. Dakika sonunda her hata- dakika başına

doğru olan sözcüklerin skorunu hesaplamak için- okunan toplam sözcük sayısından çıkarılır (Hasbrouck ve Tindal, 2006).

PTÖ'de ölçme yapılırken kullanılan pasajlar, öğrencinin mevcut müfredatından alınabilir, ancak öğrencinin daha önce okuduğu pasajları içermemelidir. Aynı sınıf seviyesinde olması koşuluyla, diğer müfredatlardan alınmış veya PTÖ pasajları için özel olarak geliştirilen jenerik pasajlar da kullanılabilir. Metne uygun olarak doğru okunan kelimeler doğru olarak puanlanır. Yanlış yazılmış, ihmal edilmiş, değiştirilmiş veya ters çevrilmiş sözcükler hata olarak puanlanırken, tekrarlar ve ekler dikkate alınmaz. Eğer öğrenci 3 saniyede kendini düzeltirse, sözcük doğru sayılır, ancak eğer öğrenci 3 saniyeden fazla bir kelime üzerinde tereddüt ederse, bu sözcük söylenir ama bir hata olarak sayılır. Eğitmciler her öğrenci için bir veritabanı oluşturması sebebiyle PTÖ'yü kullanmaktadırlar. Bu veri tabanı, eğitmcilerin, öğrencinin uygun bir ilerleme kaydettiğini belirlemesine izin verir. PTÖ' nün odak noktası uzun vadeli hedefler olduğundan (yani, genellikle okul yılının sonu), eğitmenlerin öğrencinin genel becerilerini zaman içinde endekslemesine izin verir. Bu nedenle, eğitmciler her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için neyi ve nasıl öğrettiklerini ayarlayabilirler. Günümüzde öğretmenler, akademik değerlendirme konusunda eğitici olan ve olmayan birçok sorumluluğu yönetme zorluğuyla karşı karşıyadır. Öğretmenler, öğrencilerle ilgili veri toplama ile akademik ve davranış becerileri hakkında anlamlı bir eğitim sağlama arasındaki zamanları ve programları dengelemelidir. Eğitmcilerin sürekli bilgi toplayabilmeleri için verilerin toplanması verimli ve basit olmalıdır; ancak hepsinden önemlisi, öğretime rehberlik etmek ve öğrenci performansını artırmak için kullanılabilir bir biçimlendirici bilgiler sağlamalıdır. Bu nedenle, eğitmcilerin öğrencinin ilerlemesini izlemesine ve buna göre öğretim programı düzenlemeleri yapmasına izin veren PTÖ gibi araçlar önemlidir. Dahası, hesap verebilirlik ve hedeflerin karşılanmasına yönelik ilerlemenin izlenmesi konusuna daha fazla odaklanması ile birlikte, PTÖ bu gereklilikleri yerine getirmek için mantıklı bir seçim olarak görünmektedir (Hosp ve Hosp, 2003).

PTÖ, birçok avantajı bulunması rağmen, sesli akıcı okumanın birçok alt becerisi hakkında yeterli bilgi verememektedir. Örneğin, prozodi gibi ses özelliklerine ve

analizine bağılı bileşenlerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır (Keskin ve Başıtuğ, 2013).

2.3.2 Prozodinin Değerlendirilmesi

Allington (1983) kelime- kelime okumaya 1 puan; genellikle kelime kelime okuyup bazen 2-3 kelimelik ifadelerle okumaya 2 puan; yetersiz bir vurguyla bazen kelime kelime okuyup, genellikle 2-3 kelimelik ifadelerle okumaya 3 puan; bazen noktalama işaretlerini görmezden gelerek, genellikle monoton bir şekilde nadir kelime kelime okumaya 4 puan; cümle sonundaki noktalamaya dikkat edip, cümle içindeki noktalamayı görmezden gelerek yetersiz bir ifadeyle okumaya 5 puan; iç ve sondaki noktalamalara dikkat ederek, akıcı biçimde normal konuşmaya yakın bir okuma yaparak okumaya 6 puan verilen bir ölçek kullanmıştır.

Pinnel ve diğerleri (1995) prozodiyi ölçerken aşağıdaki maddeleri göz önünde bulundurmuşlardır;

1 puan: Öncelikle kelime kelime okur. Arada sırada iki kelimelik veya üç kelimelik ifadeler oluşabilir, ancak bunlar nadirdir ve / veya anlamlı bir sözdizimi korumazlar.

2 puan: Bazı kelime kelime okumalar mevcuttur. Kelime gruplamaları garip ve daha geniş cümle veya geçiş bağlamları ile ilgisiz görünebilir.

3 puan: Öncelikle üç veya dört kelimelik cümle gruplarında okur. Bazı küçük gruplar mevcut olabilir. Ancak, kelime öbeklerinin çoğu uygun görünmektedir ve yazarın sözdizimini koruyarak okur. Anlamlı bir yorumlamayla okumamaktadır.

4 puan: Öncelikle daha büyük, anlamlı ifade gruplarında okur. Her ne kadar bazı gerilemeler, tekrarlar ve metinden sapmalar mevcut olsa da, bunlar hikayenin genel yapısından uzaklaşmış görünmez. Yazarın sözdiziminin korunması tutarlıdır. Hikayenin bir kısmı veya çoğu, anlamlı yorumlarla okunur.

Zutell ve Rasinski (1991) prozodiyi ölçmek için çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanmışlardır. Ölçeklerini anlam ünitesi oluşturma, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere üç boyuta ayırmışlardır. Her boyut da 1' den 4' e kadar puanlanmıştır.

Anlam ünitesi oluşturma boyutunda, “1” puan monoton, kelime-cümle öbeklerine dikkat etmeyen, sıklıkla kelime kelime okumaya verilmiştir. “4” puan için genelde doğru öbeklere ayırma-anlam ünitesi oluşturma, çoğu zaman öbek veya cümle birimlerine uygun şekilde ayrılmış, uygun ifadeyle okuma durumları gösterilmiştir. Pürüzsüzlük boyutunda, “1” puan sık sık ve uzun duraklamaların yapıldığı, tereddütlerin, yanlış başlamaların, tekrar yapmaların olduğu okumaya verilmiştir. “4” puan bazen duraklamaların yapıldığı ama genelde pürüzsüz ve genellikle de kendi kendilerine düzelterek yapılan okumaya verilmiştir. Hız boyutunda da yavaş ve zorluklarla yapılan okuma için “1” puan verilirken; anlamlı, tutarlı ve konuşma diline yakın şekilde yapılan okumaya ise “4” puan verilmiştir. Bu ölçeğe daha sonra “ifadeli okuma (Expression ve Volume)” boyutu da eklenmiştir (Rasinski ve diğerleri, 2009; Rasinski, 2010).

Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen 15 maddelik Likert tipi Prozodik Okuma Ölçeği'nde maddelerinin her biri; Her zaman Gözlendi(4), Çoğu Zaman Gözlendi(3), Zaman Zaman Gözlendi(2), Nadiren Gözlendi(1), Hiçbir Zaman Gözlenmedi(0) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan her maddeden alınabilecek en yüksek puan 4, en düşük puan 0'dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten puanlanmıştır. Prozodi ortalama puanı 2'nin altında olanlar, 50% başarının altında görülmekte ve yetersiz olarak kabul edilmektedir.

2.4 Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri

Minskoff (2005; aktaran Uzunkol, 2013) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme sürecinde, öğretmenlerin aşağıda belirtilen durumlara dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir:

" Öğrencilere akıcı okuma konusunda açıkça model olma,

Okuma hızı üzerinde durmadan önce öğrencilerin doğru okuduğundan emin olma,

Öğrencilere doğru ve akıcı okumanın gerekliliğini sürekli hatırlatma,

Öğrencilerin gelişimlerinin tutanağını tutma,

Öğrencilere sürekli pratik yaptırma,

Öğrencilere sık aralıklarla kısa çalışmalar yaptırma,

Öğrencilere farklı ve eğlenceli etkinlikler yaptırma" (s. 71).

Tekrarlayıcı okuma: Bir metni akıcılık kazanılncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma sorunu yaşayan öğrenciler için yararlı olan bir etkinliktir. Özellikle öğrencilerin sık sık karıştırdığı kelimeleri doğru bir şekilde öğrenmesine katkı sağlar. Ayrıca bu okuma çalışması öğrencilerin okumaya olan ilgilerini artırmakta ve kendilerine olan güvenlerini geliştirmektedir. Bu stratejide dikkat edilmesi gereken nokta uygun metni bulmaktır. Kısa metinler seçilmeli, çocuğun gelişimi izlenmeli ve dönütler verilmelidir (Akyol, 2013).

Bu yöntem, öğrenciyle bireysel olarak uygulanabildiği gibi küçük bir grupla da uygulanabilir. İstenilen okuma akıcılığına ulaşıncaya yeni bir metin seçilir. Metnin bir kopyası öğrencilerin anne ve babalarıyla birlikte okuma yapmaları için evlerine gönderilir (Yılmaz, 2006).

Okuyucu Tiyatroları Oluşturma: Bu stratejide öğrencilere roller verilir. Roller ezberlenmek zorunda değildir fakat birkaç defa okunmalıdır (Akyol, 2013, s. 86). Okuma tiyatrosu, asıl amacı okuma olan tiyatronun veya dramının bir şeklidir. Bu yaklaşımın temelinde, öğrencilerin metin üzerinde okuma pratiği yapması ve daha sonra uygulamaya geçmesi şeklinde bir tekrarlı okuma vardır. Tekrarlı okuma yapmanın amacı prozodik okuma becerilerinin geliştirip metindeki anlamın okumaya yansıtılmasıdır. Tekrarlı okuma tek başına akıcılığı artırıp öğrenciyi motive edemezken okuma tiyatrosunda öğrenciler başarılı bir okuyucu olarak sınıf önünde veya grup arkadaşları önünde sunum yapma fırsatı buldukları için tekrarlı okuma yapmak için kendilerine gerçek bir neden bulmakta ve okumaya motive olmaktadır (Uysal, 2018).

Eşli okuma: Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada önce çocuğun biraz üstünde bir seviyede olan bir kitap seçilir. Çocuk ve yardımcı birlikte sesli okurlar. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı, çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı devreye girmeli okumayı devam ettirmelidir. Eğer bazı noktaları çocuk kendi başına okumak isterse ona müsaade edilmelidir. Bu

teknik sınıf içinde de uygulanabilir. Okumada başarılı bir öğrenci, başarısız olan öğrenciye eş olarak serbest okuma saatlerinde bu stratejiyi kullanabilirler (Akyol, 2013).

Arkadaşla Okuma: Bu teknik eşli okuma tekniğinden farklıdır. Eşli okuma tekniğinde eşlerden biri okumada başarılı iken arkadaşla okuma tekniğinde aynı başarı ve beceri düzeyindeki öğrenciler birlikte okurlar. Bu teknikte öğrencilerin yaş düzeyleri, okudukları sayfalar farklı olabilir. Bu çalışma ev ödevi olarak da yapılabilir (Akyol, 2013).

Koro Okuma: Koro okuma hem akıcı okumayı geliştirmekte hem de en iyi ve en zayıf okuyucu da bir araya gelmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında şiirlerden yararlanılabilir. Öğretmen her gün bir şiiri birkaç defa okutturabilir. Bu durum en çok da okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlamaktadır. Koro okuma sınıfta topluca okuma, bir öğrenci okuduktan sonra diğer öğrencilerin tekrarlaması, gruplara ayrılarak okuma yapma şeklinde yapılabilir (Akyol, 2013).

Ev Okumaları (Hızlı Başlangıç Programı): Ev okumaları şu şekilde yapılır:

- 1- Ebeveyn ve çocuk birlikte otururlar. Ebeveyn uygun satır ve kelimeleri gösterme yoluyla çocuğun dikkatini metne çeker.
- 2- Çocuk metne aşına olana kadar ebeveyn metni birkaç kez çocuğa okur. Sonra ebeveyn ve çocuk metnin içeriğini tartışır.
- 3- Ebeveyn ve çocuk eşzamanlı olarak birlikte okurlar. Çocuk, metni tek başına okuma konusunda kendini rahat hissedene kadar metin birkaç kez okunur.
- 4- Ebeveynin çocuğun okuması izlemesi ve desteklemesi şartıyla metin çocuk tarafından tek başına okunur. Metin birkaç kez böyle okunur.
- 5- Ebeveyn, kendinin ve çocuğun metinde ilgisini çeken kelimeleri içeren kelime çalışma aktiviteleri düzenler kelimeler karta basılır ve önceki çalışmada belirlenen kelime kartlarına eklenir. Bu kelime bankası kelime pratiği, cümle oluşturma ve diğer resmi olmayan kelime oyunları ve etkinlikleri için kullanılır (Rasinski ve Stevenson, 2005).

Hızlı Başlangıç Programının hedefleri, öğrenciler tarafından yapılan bağlamsal okuma miktarını artırmak için uzun süren ebeveyn katılımı yoluyla etkili stratejileri kullanarak tüm öğrenci katılımcıların okuma başarısını artırmak ve okuma akıcılığını, sözcük tanıma ve anlama becerisini geliştirmektir. İkinci olarak, program öğretmenlerin ve ebeveynlerin eğitim sürecindeki birbirlerine olan algılarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ebeveynler ve çocuklar için programın öğrenmesi ve uygulaması kolaydır; seans başına sadece 15 dakika sürer; ebeveynler ve çocuklar, etkileşimli ve gayri resmi bir şekilde ele alındıklarında etkinlikleri eğlenceli bulmaktadırlar (Rasinski, 1994).

Sessiz okuma çalışmalarında öğrenci ek başına olduğu için bazen metni bir an önce okuyup bitirmek isteyebilir. Bu da anlama ulaşmasını engelleyebilir. Ancak sesli okuma yaparken aile bireylerinden birisi onu takip ettiği için tüm dikkatini okumaya ve okuduğunu anlamaya vermek zorunda kalır. Bir büyüğünün onu dinlediğini ve ona zaman ayırdığını görmek öğrencide okumaya karşı istek oluşmasını ve okuma tekrarlarını sıkılmadan yapmasını sağlar. Ev okumaları uygulanırken aileler süreç içinde nasıl bir dinleyici olmaları, okumalara nasıl dönüt verecekleri konusunda bilgilendirilmelidir. Yapılacak uygulamaların her gün düzenli bir şekilde uygun zamanlarda mutlaka yapılması gerektiği, uygulamanın sürekli olmasının önemli olduğu açıklanmalıdır (Uysal, 2018).

Yankılayıcı (Eko) Okuma: Yankılayıcı okuma yöntemini izlerken şu yollar izlenir:

- 1- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalem ile takip eder.
- 2- İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynı şekilde tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun hata yaptığı ya da takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar eder (Duran ve Sezgin, 2012b).

Rehberli Okuma: Rehberli okuma, öğretmenin veya bir yetişkinin öğrenciyle birlikte okumasını okuma sırasında öğrenciyi gözlemlemesini içeren bir okuma çalışmasıdır. Rehberli okumada amaç, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek, çeşitli örneklerle yeni becerileri öğretmek, zihinsel sözlüklerini

zenginleştirmek ve bilgilerini geliştirmektir. Bu çalışma sayesinde öğretmenler öğrencilerinin nasıl okuduklarını öğrenmekte ve sık tekrarladıkları hataları görme fırsatı elde etmektedirler. Bu okuma evde de uygulanabilen bir okumadır (Güneş, 2007).

2.5 Akıcı Okuma ve Metin Türleri

Akbayır (2006) metni, dilsel açıdan birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan cümleler dizisi; bir bildirişim işlevine sahip olan; bir ya da daha fazla kişi tarafından sözlü veya yazılı olarak üretilen; başı sonu kapalı dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlamaktadır.

Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlamı olan ve anlam bütünlüğü bulunan şiirden romana, cümleden paragrafa değin basılı ve yazılı dil ürünlerinin tümü metin terimiyle adlandırılmaktadır (Özdemir 2005).

Metinlerde, bilgi, duygu ve düşünceler çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirilir. Yani metinde kelime, cümle ve paragraf alelade değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Böylelikle, yazar ile okuyucu arasında bilgi akışını kolaylaştıran, zihinsel etkileşimi sağlayan, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. Okuyucunun metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini bilmesi, metni daha kolay anlamasını ve zihnine yerleştirmesini sağlamaktadır (Güneş, 2013).

Türkçe öğretimi, metinlerin çözümlenmesi ve yorumlanması esas alınarak gerçekleştirilen bir dil öğretimidir. Bu yönüyle de Türkçe öğretiminde metinler, amaca götüren ana araç-gereçlerdir. Türkçe derslerinde metinleri okuyup onlar hakkında sorular sorulup cevaplanması gibi anlama, anlatma etkinlikleri ve dil bilgisi çalışmaları hep metin üzerinden yapılmaktadır (Tayşi, 2007).

Okuyucu, metni okumadan önce metinle ilgili beklenti sahibi olmalı ve metin türleri arasındaki farklılığın farkında olmalıdır. Bu durumda birey ilk olarak okuduğu metnin tür özelliklerini ve bu türün gerektirdiği okumayı bilmelidir (Palavuzlar, 2009).

Öyküleyici metinler genel olarak roman, masal öykü gibi türler olmaktadır. Bu yazı türleri bizleri bulunduğumuz ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir. Bilgilendirici metinler, makale, eleştiri, deneme, gezi yazıları, röportaj, günlük, anı, fıkra, mektup gibi türlerdir. Bilgilendirici metin yapılarında ise genellikle anlatımı güçlendirmek için neden-sonuç, olumlu-olumsuz karşılaştırmalar, tanımlamalar, sıralamalar, açıklama, sorun- çözüm, inceleme, delil sunma vb. yer almaktadır. Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek ya da o konuyu açıklamak amacıyla yazılar yazılır. Bu yazılarda anlatım açık, kesin ve yalın olarak kullanılır. Kelimeler süslenmeden veya mecazlı anlatıma başvurulmadan gerçek anlamıyla kullanılır. Yazının amacı açık ve seçik olarak ortaya konulur. Bunlardan dolayı bu tür metinlere öğretici metinler de denilmektedir (Güneş, 2013).

Williams'a (2005) göre pek çok çocuk okumaya başlamadan önce, dinleme başta olmak üzere çeşitli yollarla hikâye hakkında bilgi ve deneyim kazanır. Bu sayede çocuklar hikâye edici metne ilişkin aşinalık kazanırlar. Okula başladıktan sonra öğrenciler özellikle ilk üç sınıfta en fazla hikaye edici metinlerle karşılaşmaktadırlar. Bundan dolayı hikâye edici metinleri okumak ve anlamak çocuklar için daha kolay olmaktadır. Öbür taraftan çocuklar bilgi verici metinlere fazla aşina değildirler. Dolayısıyla bilgi verici metinleri okumak ve anlamak genellikle çocuklar için daha zordur (aktaran Baştuğ, 2012).

Şiir, ses ahengi oluşturan seslerin bir arada kullanılması gibi anlatım özellikleri olan; işlenen konuyu ve ana düşüncenin doğrudan söylenmediği; ses tekrarları ve imgeler yoluyla okuyan veya dinleyen düşünce ve duyu dünyasına etki etme gücü olan bir edebi türdür. Şiirde şairin okura vermek istediği mesajı, anlatmak istediği düşüncüyü doğrudan söylemek yerine sezdirmek istemesinden dolayı gerçek anlamlarından sıyrılmış kelimeler kullanılır (Karatay, 2014).

Şiirsellik çocuğun doğasında mevcuttur. Şarkılara tempo tutarken, oyun oynarken çocuktaki şiirselliği hissetmek mümkündür. Şiir dili güldürebilir, hayal ettirebilir, hüznlendirebilir, coşturabilir, cesaretlendirebilir, geçmişe ve geleceğe götürebilir. Şiir yaşantılarla ilgili yeni boyutlar kazandırırken, çocukların da hayatla ilgili yeni anlayışlar kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Çocuklar ilköğretimin başında şiirden

hoşlanmaktadırlar fakat süreç iyi devam etmez ise sürecin sonuna doğru şiire karşı olan ilgilerini kaybedebilirler. Bir derste veya programda gereğinden fazla şiir okumak ya da şiir okumayı yıl boyunca sadece şiir haftasına bırakmak; zorla şiir ezberletmek; çok detaylı şiir analizi yaptırmak şiire olan ilgilerinin azalmasına ya da kaybolmasına yol açar. Çocuklara şiir okumak ve okutmaktaki amaç eğlenmelerini ve zevk almalarını sağlamaktır. Şiir okurken çocuklardan gözlerini kapatıp dinlediklerini görselleştirmeleri istenebilir (Akyol, 2013). Çocuklar şiir okuma yoluyla dört farklı beceri açısından gelişirler:

a) Tempo: Her şiir ve şiirdeki her satır farklı hızda okunmalıdır.

b) Ritim: Hangi kelimelerin vurgulanacağı veya hangi kelimelerin yüksek sesle okunacağıyla ilgilidir.

c) Tonlama: Sesin ne zaman yükseleceği ve ne zaman alçalacağı ile ilgilidir. Örneğin milli duyguları işleyen kahramanlık şiirleri yüksek sesle okunur.

d) Duruş: Okurken ne zaman ve ne kadar durulacağı ile ilgilidir (aktaran Akyol, 2013, s. 141; Stewig, 1981).

2.6 İlgili Literatür

2.6.1 Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Yılmaz (2004) çalışmasında, Ankara'daki 8 merkez ilçede okuyan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılıklarını araştırmıştır. 344 öğrenciye uygulanan anket sonuçlarına göre ebeveynlerin bu konuda yeterince duyarlı davranmadıklarını, bunun da çocuklarının okuma ve kütüphane alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Ebeveynlerin evde bir kitaplık oluşturma, kitap hediye etme, kitap fuarlarına götürme, kitap seçme konusunda yardımcı olma, çocuklarının okudukları kitaplar hakkında konuşma ve kitap okumalarına ilişkin duyarsız davrandıklarını belirlemiştir.

Yılmaz (2006) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemek amacıyla 4 öğrenciyle bir çalışma yürütülmüştür. Zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma seviyeleri tespit edilmiş ve her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Her bir öğrenciye toplam 35 masal kitabı okutturulmuştur. Uygulamanın sonunda her bir öğrencinin ikinci sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin üçüncü sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Yıldız, Yıldırım, Ateş, Fitzgerald ve Çetinkaya (2009), öğrencilerin sözlü okuma becerilerini prosodik özelliklere göre inceleme amacıyla yetmiş tane dördüncü sınıf öğrencisine sınıf düzeyinde bir metin okutmuşlar ve verileri videoya kaydetmişlerdir. Öğrencilerin okuma hatalarını ve dakikada okudukları doğru kelime (WCPM- word correct per minute) sayılarını belirlemişlerdir. Aynı zamanda sesli okuma becerilerini, çok boyutlu akıcılık ölçeği ölçütlerini kullanarak prosodik özelliklere göre de değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının dördüncü sınıf düzeyi normlarına yakın olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin önemli bir bölümünde (%40) prosodik okuma becerilerinde sorunlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, dakikada okunan kelime sayısı ile prosodik okuma becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Prosodik

okuma becerilerini geliştiren etkinlik ve çalışmalara ilkokullarda daha fazla durulması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Başaran ve Akyol (2009) çalışmalarında ilköğretim besinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve metne karşı geliştirdikleri tutumları üzerinde metin türünün (bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere) etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 601 tane beşinci sınıf öğrencisine anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark olmadığını; öğrencilerin, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anlamadıklarını tespit etmişlerdir.

Sidekli (2010), ilköğretim dördüncü sınıfta okuyan dört öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını tespit etmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kelimeyi doğru telaffuz edememe, heceleri atlayarak okuma, harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, harf ekleme, kelimeleri tekrar etme; akıcı okumada da okurken vurgu tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar yapma, gereksiz dönüşler yapma, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma ve okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama hatalarını yaptıklarını gözlemlemiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin temel okuma becerileri düzeyinin yetersiz okuyucu düzeyinde olduğunu, akıcı okuma becerilerinin düzeyinin yetersiz okuyucu düzeyinde olduklarını belirlemiştir.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla beşinci sınıf düzeyinde 180 öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Baştuğ ve Keskin (2012), 39 beşinci sınıf öğrencisiyle akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Sonuç olarak akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişki bulunmuş; ayrıca akıcı okuma becerileri basit anlamaya göre çıkarımsal anlamada daha yüksek ilişkili çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak hızın anlamada

önceliği olmayan bir beceri olduğu, önceliğin doğru okuma ve prozodi olduğunu belirtmişlerdir.

Keskin ve Baştuğ (2012), yaptıkları çalışmada akıcı okumanın anlama ile ilişkisi, akıcı okumanın hem sosyal hem de akademik yaşantıdaki önemi üzerinde durmuşlardır. Sonuç olarak okuma hızı ve doğru okumanın akıcı okuma becerisinde giriş düzeyi becerileri oldukları; ikinci düzey becerilerin prozodi ve anlama becerisi olduğu; birinci düzey becerilerin sağlıklı işlemesi sonucu anlamanın geliştiği; prozodinin okumaya yansıdığı ve akıcı okumanın gerçekleştiği belirtilmiştir. Akıcı okumanın hem akademik hem de sosyal alanda gerek duyulan nitelikli okuma için belirleyici bir yere sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Baştuğ ve Akyol (2012), ilkokul birinci kademedeki (2-5. sınıflar) 72 öğrenci ile yaptıkları çalışmada akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığını; anlamayı en iyi yordayan becerinin prozodi olduğunu, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin eksik olmasının anlama becerilerinde de eksiklik yaşanmasına neden olduğunu belirlemişlerdir.

Seçkin (2012), okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak inceleme amacıyla 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle bir araştırma yürütmüştür. Bulgular neticesinde okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Baştuğ (2012), ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan (her sınıftan 18 öğrenci olmak üzere) 72 öğrenci ile öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle önemli derecede ilişkili olduğu; prozodi becerisiyle okuma hızının yakından ilişkili olduğu; doğru okumanın ve okuma hızının, prozodi becerisini önemli derecede yordadığı; okuma hızının, prozodi becerisini en iyi yordayan akıcı okuma becerisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve

okuduğunu anlama becerileri metin türüne göre karşılaştırmıştır. Prozodi ortalamaları, hikâye edici metinlerde daha yüksek çıkmıştır.

Kaman (2012) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan iki üçüncü sınıf öğrencisiyle bir çalışma yürütmüştür. Bu iki şubedeki öğrencilerden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine “*tekrarlı okuma*” stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdikleri ve okuma sırasında yaptıkları hataları azaltmaları bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Keskin (2012) eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğunu incelemek amacıyla 172 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile bir araştırma yürütmüştür. Veriler analiz edildiğinde; Eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; Koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama üzerinde koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama boyutlarında gelişme gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yönteminin eşli okuma yöntemi olduğunu tespit etmiştir.

Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2012), çalışmalarında öğretmenleri tarafından iyi ve zayıf okuyucu olarak bildirilen öğrencilerin kelime işleme (kelimeyi çözümlenme/kodlama, yazılı sembollerini çözümlenme ve sese dönüştürebilme yeteneği) ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmayı ilkokul ikinci sınıfa devam eden toplam 49 öğrenci (26'sı iyi okuyucu, 23'ü zayıf okuyucu) ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verilerini, kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere 3 işlem (task) aracılığı ile toplamışlardır. Birinci işlemde anlamlı kelimeleri içeren kelime listesi, ikinci işlemde anlamsız kelimeleri içeren kelime listesi, üçüncü işlemde ise anlamlı ve anlamsız cümlelere yer vermişlerdir. Araştırmanın verilerini tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre iyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama performanslarında anlamlı farklılıklar olduğu ve iyi okuyucuların, zayıf okuyuculardan daha yüksek kelime işleme ve okuduğunu anlama performansı sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca okuyucuların kelime işleme performansı ile okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır.

Baydık, Ergül ve Kudret (2012) ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla otuz dokuz üçüncü sınıf öğretmeni ve yüz beş okuma güçlüğü olan öğrenci ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada öğretmen anketi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden ve hatalı okudukları belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun prozodik okumaya model olduklarını, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıklarını ve öğrencilerine okuma hatalarına ilişkin geribildirim verdiklerini; bununla birlikte, öğretmenlerin en az yaptığı okuma akıcılığı öğretim uygulamalarının koro okuma ve bütünsel sözcük öğretimi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandıkları ve öğrencilerini bağımsız okuma için güdülemedikleri sonucuna varmışlardır.

Duran ve Sezgin (2012a) rehberli okuma yöntemi ile okuma güçlüğüne aşılanıp aşılanmayacağını belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Uygulama herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi olan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile üç ay sürdürülmüştür. Uygulama süresince, öğrencinin sesli okuma becerisi gelişimi her hafta yapılan değerlendirmelerle gözlenmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90'dan

%97'ye, anlama düzeyinin ise %23'ten %77'ye çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, rehberli okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Duran ve Sezgin (2012b) yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma güçlüğünün aşılp aşılmayacağını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Uygulama herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi olan bir tane dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Uygulama üç ay sürmüş ve her hafta öğrencinin sesli okuma becerisinin gelişimi değerlendirilmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten %85'e çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinde ise önemli gelişmeler gözlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu gözlemlenmiştir.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre konuşmalarında prozodik yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de daha güçlü olduğu, hem konuşmada hem de okumada ortaya çıkan bu pozitif ilişkinin prozodisi iyi olan bireyin okuduğunu daha iyi anladığı, anlattığı ve düşüncesini daha iyi ifade ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Başaran (2013), araştırmasında 90 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda anlamamanın gerçekleşmesi için konuşma hızında bir okuma hızına ulaşılması gerektiği, daha hızlı okumanın anlamayı olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Yavaş okuyan öğrencinin de anlamasında problem vardır şeklinde bir yorumda bulunmuşlardır. Akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu; prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi

yordadığı ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunkol (2013) okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde sergilediği hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışması yapılmış ve öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

Kaman ve Şahin (2013) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkililik düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından seçilmiş sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki 3. sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmuştur. Bu iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ile ilgili hazır bulunuşluk seviyeleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edilmiş, sonra deney grubu öğrencilerine “tekrarlı okuma” stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Yamaç (2013) çalışmasında zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken Ali isimli dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmeyi amaçlamıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisinin ayrı ayrı değerlendirildiği bu çalışmada bu öğelerin gelişim süreci yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Tek denekli araştırma deseni kullanılan bu çalışmada okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği bir arada kullanılmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Gazlıgöl İlkokulu’nda gerçekleştirilmiş ve toplam 30 saat sürmüştür. Elde edilen bulgulara göre kelime tanıma becerisi endişe düzeyinden

serbest düzeye, okuma hızı dakikada 20.8'den 34.2'ye ve prozodi puanı %15'den %66'ya yükselmiştir. Bu sonuçlar tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin okuma akıcılığının geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Yıldırım ve diğerleri (2013) sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgilerini incelemek amacıyla 195 sınıf öğretmeniyle bir çalışma yapmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik bilgilerini açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplamış ve sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapları kendilerinin geliştirdiği dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirmişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusuna yönelik öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını, özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yine birçok öğretmenin akıcı okuma becerisi ile ilgili kavram yanılığısına sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Ateş ve Akyol (2013) çalışmasında genel olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulama çalışmaları, özel olarak da öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlemişlerdir. Araştırmada; okuma çalışmalarını örnek okuma, bireysel sesli okuma, sessiz okuma, paylaşarak okuma, koro/grup şeklinde okuma ve metin dışı okuma çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde metin dışı okumaların önemli bir zaman dilimine sahip olduğunu gözlemişler, ancak hiçbir sınıfta grup ya da koro hâlinde okuma çalışmalarına rastlamamışlardır. Metin dışı okumalar dışında katılımcıların sınıflarında en fazla, metni paylaşarak okuma çalışmalarına zaman ayırdıklarını belirlemişlerdir. İşlenen metne ilişkin örnek okuma yapan öğretmenlerin yanında bunu hiç gerçekleştirilmeyenlerin de olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin metni paylaşarak okumaları ise bir metnin farklı bölümlerini farklı öğrencilerin okuması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu tür okuma çalışmalarına da katılımcıların sınıflarında zaman açısından farklı oranlarda yer verildiğini gözlemişlerdir.

Başar, Batur ve Karasu (2014) yaptıkları çalışmada süreye bağlı okuma ve süre tutulmadan yapılan okuma çalışmalarının okuduğunu anlamaya etkisi ve hızlı okumaya bağlı olarak ortaya çıkan okuma hatalarını belirlemeye çalışmışlardır. Süreye bağlı sesli okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularında aldıkları puanlar ile süreye bağlı okuma yapmayan öğrencilerin aldıkları başarı puanları arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Süreye bağlı sesli okuma çalışması yapan öğrencilerin süreye bağlı okuma çalışması yapmayan öğrencilere göre iki kat daha fazla kelime hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonunda; süreye bağlı sesli okuma çalışmasında öğrencilerin hıza odaklandıkları için anlamaya çalışmadıklarını, bir dakikada kaç kelime okudu, verilen metni ne kadar sürede okudu gibi okuma çalışmalarının öğrencilerin daha çok sesli okuma hatası yapmasına neden olduğunu; süreye bağlı okumanın öğrenciyi metne değil, kelimeye odaklandığı için öğrencinin anlamı kaçırmaya neden olduğunu düşünmektedirler.

Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014) sessiz okuma, sesli okuma ve tekrarlama akıcılığının okuduğunu anlama ile ilişkisini belirlemek amacıyla 385 beşinci sınıf öğrencisi ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Sınıf düzeyine uygun metinler seçilmiş ve öğrencilere uygun bir okuma ortamı sağlanarak metinler okutulmuştur. Ardından tüm öğrencilere okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Araştırmada sesli okuma akıcılığının okuduğunu anlama için en güçlü yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çayır ve Ulusoy (2014), Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP) adı altında bir program geliştirip 36 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Bu çalışmanın amacını, geliştirilen bu programın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemek olarak ifade etmişlerdir. Uygulamada farklı okuma seviyelerinden öğrenciler eşleştirilip, öğrenci düzeyine uygun kısa metinler kullanılarak işbirliği içinde okuma ve anlama çalışmaları yapılmıştır. Uygulama koro okuma, eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve okuyucu tiyatrosu yöntemiyle farklı günlerde, farklı metinlerle sürdürülmüştür. Süreç sonunda AGP' nin uygulandığı öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalmalar görüldüğünü, öğrencilerin okuma hızlarının arttığını ve prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarının öğretmenlerin akıcı okuma konusundaki

eksikliklerinden ve sınıfta akıcı okuma çalışmalarına yer verilmemesinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Dündar ve Akyol (2014) okuma ve anlama problemi olan bir ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğrencinin okuma hataları ve nedenlerinin bulunması, sonrasında bu hataların giderilmesine yönelik yöntem tespit edilmiştir. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların giderilmesine yönelik tekrarlı okuma yöntemi seçilmiş ve 11 haftalık bir çalışma yürütülmüştür. Ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan öğrencinin son test sonuçlarında öğretim düzeyini ulaştığı gözlemlenmiştir.

Ateş ve Yıldırım (2014) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki sınıf içi uygulamalarında ne tür okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve anlama sürecine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma Kırşehir ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli 11 sınıf öğretmeni ile betimsel durum saptaması niteliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacı ile yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlemler kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında okuma etkinliklerinden en çok sırayla okuma etkinliklerine yer verdiklerini ve sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretimlerinde kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Akyol (2014) Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin normal sınıflarda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bir şube deney (n=28) bir şube kontrol grubu (n=30) olarak belirlenmiştir Deney ve kontrol gruplarını oluşturan sınıflarda bulunan okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri grupların dışında tutulmuştur. Araştırma verileri analiz edildiğinde yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Ünal ve Yiğit (2014) çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisini belirlemek ve ailenin olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koyarak bulunan sorunların giderilmesine yönelik öneriler oluşturmak amacıyla Kütahya ilinin Tavşanlı ilçesinde öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin velileri ile birlikte bir çalışma

yürütmüşlerdir. Yapılan araştırmada betimsel model kullanmış, araştırmaya ilişkin veliler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğiyle toplamışlardır. Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisini belirleyip, oluşan olumlu ve olumsuz etkileri ve çözümleri ortaya koymak için ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi; çocuklara okumayı sevdirmek için yapılması gerekenler, çocuk dergileri takip etmenin okuma kültürü kazandırmadaki katkıları, süreli yayın takip etmenin faydaları, evde okuma saati düzenlemenin önemi, çocuklara kitap alırken dikkat edilmesi gereken noktalar, kitaplık oluşturmanın faydaları, okuma kültürü kazandırırken karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerle iş birliğine gitmenin önemi ve kitap okumanın faydaları boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin çocuklar üzerinde önemli bir rolü olduğunu tespit etmişlerdir.

Yıldız ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada, akıcı okuma bileşenlerinin (sözcük tanıma doğruluğu, otomatiklik ve prosodi) çeşitli bileşenleri arasındaki ilişkilere ve bunların Türkiye'deki beşinci sınıf öğrencileri arasındaki okuduğunu anlama ile ilişkilerine odaklanmıştır. Araştırmaya 119 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bulgular, akıcı okumanın her bileşeninin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde öngördüğünü ortaya koymuştur. Basit regresyon analizlerine göre okuduğunu anlamayı en güçlü öngören prozodik okumadır. Buna ek olarak, hiyerarşik regresyon analizi, prosodinın okuma anlama üzerinde otomatiklik ve doğruluktan daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Sezgin ve Akyol (2015) çalışmasında, okuma güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikli olarak okuma güçlüğü olan bir öğrenci seçilmiş, araştırmacılar tarafından öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeve ve öğrencinin okuma becerileri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. On iki haftayı kapsayan bu uygulama, toplam kırk sekiz ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulama sonunda

öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin “ endişe düzeyi” nden “ öğretim düzeyi” ne çıktığını göstermiştir.

Çakıroğlu ve Ataş (2015) sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin okuma başarısı düşük öğrencilerinin bu becerilerini artırmaya yönelik kullandıkları akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu amaca bağlı olarak ayrıca katılımcı öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinden ne derece haberdar olduklarını da sormuşlardır. Araştırmayı tarama modeline göre yapmışlardır. Araştırma sorularına bağlı olarak hazırlanan elektronik bir anket Türkiye genelinde görev yapan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmaya toplam 301 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik en sık kullandıkları yöntemlerin; öğrenciye metni nasıl okunacağına dair model olma, uygun vurgu, tonlama yapma ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olma ve sözcük analizi yaparak okutma olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgulara ek olarak katılımcı öğretmenlerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma stratejilerinin sadece bazılarında haberdar oldukları sonucuna varmışlardır.

Ulu (2016) dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini belirlemek amacıyla 279 öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada doğru okuma yüzdesi ve okuma hızını ölçmek amacıyla bir okuma parçası, prozodik okuma ölçeği, basit anlama ölçeği, çıkarımsal anlama ölçeği ve problem çözme ölçeği olmak üzere toplam 5 ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okumanın basit anlamayı doğrudan, çıkarımsal anlamayı hem doğrudan hem de basit anlama aracılığıyla etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kaya ve Yıldırım (2016) çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Uygulamalarını Denizli il merkezinde orta sosyoekonomik düzeyde bir okulun 4. sınıflarından 100 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Uygulamalarda her bir öğrenciye hikâye edici ve bilgi verici birer metni sesli olarak okutarak okumalarını video kamera ile kaydetmişlerdir. Ayrıca öğrenciler metinlerle ilgili okuduğunu anlama testlerini cevaplamışlardır. Uygulamalar her bir öğrenciyle ayrı

ayrı yürütülmüştür. Video kayıtları kullanarak öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda hikâye edici metinlerde akıcı okumanın derinlemesine anlama ile ilişkisinin anlamlı olduğunu fakat bu anlamlılığın basit anlama ve akıcı okuma arasında görülmediğini; bilgi verici metinlerde akıcı okumanın hem derinlemesine okuduğunu anlama hem de basit okuduğunu anlama ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini belirlemişlerdir.

Akyol ve Kodan (2016) okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin katkısını irdelemeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmayı Bayburt il merkezindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda öğrencinin okumada düşük performans gösterdiği ve “Endişe Düzeyi”nde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci için bir okuma programı hazırlanmış ve program 45 ders saati süresince uygulanmıştır. Programda tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejileri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencinin okuması değerlendirilmiş ve öğrencide kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Bulut (2016) çalışmasında tekrarlı okuma çalışmalarıyla öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını geliştirme düzeylerini araştırmıştır. Araştırma, Afyonkarahisar ili, Dinar iki köy okulunda, dördüncü sınıfa devam eden 50 öğrenci ile yürütülmüştür. İki şude deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Hafta içi her gün son ders saatinden sonra bir ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca Tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarının geliştiği; gruplar arası karşılaştırmalarda deney ve kontrol gruplarının, hız ve doğruluk bakımından farklılaşmadığı fakat prozodi ve sessiz okuma akıcılığı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu; grup içi karşılaştırmalarda ise tekrarlı okuma çalışmalarının hız, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı becerilerinin tümünün gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Aytaç (2017) araştırmasında prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek amacıyla ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında

öğrenim gören toplamda 86 öğrenciyle bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye edici metinler ile bu metinlere göre hazırlanmış olan açık uçlu sorular verilmiştir. Araştırma sonunda prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak prozodinin, okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Varol (2017) yüksek lisans tezinde Akıcılığı Geliştirme Programının dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sınıf temelli olarak hafta içi her gün bir ders saati olmak üzere 11 haftalık bir süreçte 55 ders saati uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında iki bilgilendirici, iki öyküleyici metin olmak üzere toplam dört metin ön ve son test olarak kullanılmıştır. Program sonrasında çıkan analiz sonuçlarına göre doğruluğun %87,18'den %95,25' e, hızın %45,62'den %81,15'e, prozodinin %36,62'den %81,06'ya, okuduğunu anlamının da %49,18'den %75,50'ye çıktığı görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle Akıcılığı Geliştirme Programı'nın, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Baydık (2017) çalışmalarında okuma performansı düşük olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı becerilerinin (okuma doğrulukları, okuma hatalarının sıklığı ve okumalarının prozodi özellikleri) karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara ilindeki ilkokullardan okuma performansı düşük olan 26 ve okuma performansı düşük olmayan 26 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Grupların belirlenmesinde öğrencilerin okuma hızındaki performansları dikkate almışlardır. Bulgular, okuma performansı düşük olan grubun okuma doğruluklarının okuma performansı düşük olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okuma performansı düşük olan öğrencilerin daha fazla sözcüğü yanlış okuma, sözcüğün bir kısmını tekrar etme, kendini düzeltme, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, yerine harf koyma, sözcüğün bir bölümünü ters çevirme, harfi ters çevirme ve sözcüğün sonunu değiştirme hatası yaptıklarını; performansı düşük olan öğrencilerin okuma hataları akranlarından fazla olmakla birlikte, hata modelleri akranlarından çok benzemekte olduğunu belirlemişlerdir. Grupların okuma doğruluklarına baktıklarında ise, okuma performansı düşük

olmayan gruptaki öğrencilerin, biri hariç (öğretimsel) tümünün bağımsız okuma düzeyinde; okuma performansı düşük olan gruptaki öğrencilerin ise 9'unun öğretimsel, 17'sinin ise başarısız okuma düzeyinde olduğunu, okuma performansı düşük olan öğrencilerin prozodinin tüm boyutlarında düşük performans sergilediklerini belirlemişlerdir.

Çankal (2018) çalışmasında akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir. Çalışma Muş Merkez Eko İnşaat İlkokulunda 4.sınıfta öğrenim gören 30 deney ve 29 kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Uysal (2018) araştırmasında akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara'nın merkez ilçelerinden Keçiören'de bir devlet ortaokulunun bir pilot, bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört farklı şubesinde bulunan 100 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada 6 hafta pilot çalışma, 2 hafta farkındalık çalışması ve 12 hafta deneysel çalışma olmak üzere toplamda 20 haftalık bir çalışma programı yürütülmüştür. Deney grubuna akıcı okuma odaklı okuma öğretimi uygulanmış, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin okuma hızı, okuma prozodisi, okuduğunu anlama puanları ve okuma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu belirlenirken kelime tanıma düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak okuma tiyatrosu, eşli okuma, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları ile yürütülen akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki okuma hızı, okuma prozodisi, okuma düzeyi ve

okuduğunu anlama başarılarını arttırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

2.6.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Eldredge (2005) çalışmasında birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin, fonik bilgide, kelime tanımada ve akıcı sözlü okumadaki gelişimlerini incelemiştir. Akıcı okumak için gerekli olan temel bilgi ve becerileri belirlemek amacıyla bu değişkenler arasındaki korelasyonlar ve nedensel ilişkiler araştırılmıştır. Öğrencilerden, fonik bilgi, sözcük tanıma gelişimi, sözcük tanıma doğruluğu ve hızı ve öykü okumasındaki akıcılık ölçümleri elde edilmiştir. Bulgular, fonik bilgisi ve kelime tanımının akıcılığın öncülleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kelime tanımının okuma hızında ve doğru okumanın gelişiminde nedensel bir etkiye sahip olduğunu ve fonik bilgilerinin kelime tanıma gelişiminde nedensel bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Fonik bilginin kelime tanıma için; kelime tanımının akıcılık için ve akıcılığın da okuduğunu anlama için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Rasinski ve Stevenson (2005), “ Hızlı Başlangıç (Fast Start)” olarak adlandırılan bir ev okuma programını birinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulamışlardır. Bu program, ebeveynlerin çocuklarına kısa bir metin okumaları ve çocukların tekrar tekrar okumalarını dikkatli bir şekilde dinlemelerini gerektiren; ardından kısa bir kelime çalışması faaliyeti içeren ve günlük 10 ila 15 dakikalık bir zaman dilimini kapsayan bir çalışmadır. 8 öğrenci deney ve 7 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. On bir hafta yürütülen bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre harf / kelime tanıma ve okuma akıcılığı ölçümlerinde anlamlı farkla daha başarılı olduğu bulunmuştur. “Hızlı Başlangıç” programındaki öğrenciler kasım ayına kadar ocak ayı okuma ölçütlerine ulaşmış ve programın çocuklarına yararlı olduğunu bildirmişlerdir.

Whalley ve Hansen (2006) dördüncü sınıfta okuyan 81 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada okuma becerisi ve prozodi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucunda okuma gelişiminde prozodi becerisinin önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

Klauda ve Guthrie (2008) araştırmalarında okuma becerisi açısından heterojen olan iki yüz yetmiş sekiz beşinci sınıf öğrencisiyle, 3 seviyeli okuma akıcılığının

okuduğunu anlama ile ilişkisini incelemiştir. (Akıcılık; bireysel sözcük, cümle ve metnin tümü olarak üç bileşene ayrılmıştır). Araştırma sonucunda akıcılık ve okuduğunu anlama arasında iki yönlü bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayı, okuduğunu anlamanın da akıcılığı etkilediğini belirlenmiştir.

Miller ve Schwanenflugel'in (2008) birinci ve ikinci sınıfın sonlarında olan 92 öğrenciyle yaptıkları çalışmada okuma prozodisinin gelişimini ve sonraki okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda okurken tonlama yapmanın akıcılığın önemli bir yordayıcısı olduğunu, daha az duraksayarak ve yetişkinlere benzer bir tonlamayla yapılan sesli okumanın öğrencilerde akıcılık kazandırdığını ve ne okuduklarını daha iyi anlayabildiklerini tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarının, prozodinin sesli okuma akıcılığının resmi tanımlarına dahil edilmesini desteklediğini belirtmişlerdir.

Rasinski ve diğerleri (2009) araştırmalarında akıcı okumanın ölçütü olarak prozodiyi baz alıp 391 üçüncü sınıf, 421 beşinci sınıf ve 392 yedinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Bulgular prozodinin, akıcı okumanın tam tezahürünü sağlayan önemli bir bileşen olduğunu işaret etmiştir. Her üç sınıf seviyesinde de akıcı okumanın güçlü ve anlamlı bir biçimde okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Öneri olarak akıcı okumanın her iki bileşeni olan otomatikliğin ve prozodinin, akıcı okumayı ölçmede ve eğitim metodolojilerinde akıcı okumayı geliştirmek için dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Lane ve diğerleri (2009), öğretmenin akıcı okuma bilgisinin öğrencilerinin akıcılıklarının gelişmesindeki rolünü incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Özellikle, anlamsız kelimeleri okuma ve sesli metin okumada öğretmenin akıcılık bilgisini incelemişlerdir. Öğrencilerin kelime hazinesini de akıcılık gelişiminin bir yordayıcısı olarak kabul etmişlerdir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin akıcı okuma hakkındaki bilgilerinin, birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanımlarının ve ikinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının gelişmesinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin, anlama ile olan ilişkisi de dahil olmak üzere akıcılık hakkında en çok şeyi bildiklerini tespit etmişlerdir.

Palmer (2010) akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemek için 54 üçüncü sınıf öğrencisiyle birlikte bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı; okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyi incelediğinde aralarında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu bulmuştur.

Cotter (2012) yinelenen okumaların genel okuma anlayışını nasıl etkilediği üzerine beş öğrenci ve bir ebeveynin katılımıyla bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilere her hafta bir dizi okuma parçası okutuldu ve veriler toplandı. Okul yılının sonunda, öğrencilere Eylül ayındaki sonuçları karşılaştırmak için bir okuma-anlama sonrası değerlendirme yapıldı. Verileri analiz ederken, tekrarlanan okuma stratejisinin öğrenciler arasındaki okuma anlama düzeyini arttırmada başarılı olduğu açıldı. Bu bulgular, tekrarlanan okuma gibi akıcılık stratejilerinin öğrenciler için önemli bir öğretim odağı olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bolanos ve diğerleri (2013) araştırmalarında 313 öğrenciye bir dakikalık oturumlar halinde 783 sesli okuma yaptırmışlardır. Veriler her bir öğrenciyi kaydetmek ve sınıf düzeyinde benzer zorluklara sahip 20 standartlaştırılmış metin parçasını rastgele seçmek üzere yapılandırılmış FLORA sistemi kullanılarak toplanmış ve 13 saatlik veri elde edilmiştir. Belirli bir günde test edilmesi gereken öğrenci sayısına bağlı olarak her öğrenciye yüksek sesle okumak için iki veya üç pasaj sunulmuştur. Öğrenci laptop önüne oturtulmuş ve FLORA öğrenciye bir metin göstermiştir. Pasajın gösterildiği an bir dakika süreyle kayıt başlatılmış ve öğrencinin okuması kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma becerileri ile ilgili doğru ve çok boyutlu bir tahmin üretebilmek için, otomatik kelime tanıma ölçümlerinin ve okuma hızının sesli okumayı değerlendirme ile birleştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Mc Cullum (2016) ikinci sınıfta okuyan 20 öğrenciyle akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemek ve bir öğrencinin akıcılık oranının anlama becerisini etkileyip etkilemediğini tespit etmek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışmayı 2015-2016 okul yılının sonbahar ve kış aylarında uygulanmıştır. Kış değerlendirmelerini yapmadan önce öğrenciler 8 haftalık akıcılık iyileştirici gruplara katılmıştır. Sonbahar verilerinin akıcılık ve anlama arasında anlamlı bir ilişki gösterdiğini ancak kış verilerinin öğrencilerin akıcılık müdahale gruplarına

katılmasından sonra bile anlamlı bir ilişki göstermediğini tespit etmiştir. Çalışma sonuçlarının çelişkili olmasından dolayı bu alandaki araştırmaların devam etmesi gerektiği yorumunda bulunmuştur.

Calet, Gutierrez-Palma ve Defior'un (2017) yaptıkları araştırmanın amacı, okuduğunu anlamada otomatikliğe karşı prozodinin etkisini karşılaştırmaktır. Çalışma 122 ilkokul (74 ikinci sınıf, 48 dördüncü sınıf) öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma üç gruba ayrılmıştır. Bunlar, hız ve doğruluk odaklı tekrarlanan okuma; ayrıca fonolojik ve ortografik farkındalık faaliyetlerinden oluşan otomatiklik eğitimi; ifade gücü ve prosody etkinliklerine odaklanarak tekrarlanan okumadan oluşan prosody eğitimi ve eğitim almayan kontrol grubudur. Öğrenciler bu gruplara rastgele atanmışlardır. Çoklu ölçümler akıcı okuma ve anlamadaki eğitim performanslarını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda prosody eğitimi, otomatiklik ve prosodiyi destekleme konusunda otomatiklik eğitiminden daha üstün olduğunu kanıtlamıştır. Dördüncü sınıflarda prosodi ve otomatiklik eğitimi kontroller grubuna kıyasla üstün cümle anlama ile sonuçlanmıştır. Bazı sonuçlar okuma düzeyine bağlı olmasına rağmen akıcılık becerilerini (hız, doğruluk ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeyini artırmak için prosodi eğitiminin en etkili yöntem olduğunu göstermiştir.

Whalley (2017) üçüncü sınıfta okuyan 63; beşinci sınıfta okuyan 50 öğrenciyle yaptığı araştırmada prozodinin öğrencilerin okuduklarını anlamalarına doğrudan katkıda bulunup bulunmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda prosodinin (veya eksikliğinin) okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri birden çok veri toplama aracıyla derinlemesine ve ayrıntılı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır. Bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında, konunun ve araştırma sürecinin doğasına en uygun olduğu düşünülen durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü sınırları ve kapsamı net olarak belirlenmiş bu çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri; metinler, metinlere ilişkin açık uçlu sorular, metinleri okurken çekilen video kayıtları, öğrencilerin kendileri, öğretmenleri ve velileri ile yapılacak görüşmelere ait ses kayıtları aracılığıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

McMillan (2000), durum çalışmasını bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak belirtmektedir. Patton'a (2002) göre durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışmasının kurucularından Stake (1976) ise bu yöntemi, sınırları kesinlikle belirlenmiş olan uygun bir durumu bütünüyle incelemek ve etraflıca tanıtmak olarak belirtmiştir (Çepni, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunun oluşturulmasında olasılığı bilinmeyen örneklem oluşturma yoluyla kolaylıkla bulunulabileni örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Yakın çevrede

bulunan ve ulaşılması kolay, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2009). Araştırma, araştırmacı tarafından Samsun ili Atakum ilçesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görüşü alınarak belirlenmiş ve izin verilen üç okulda (kırsal, merkeze yakın ve merkez); araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 26 ğrenci, bu öğrencilerin öğretmenleri ve velileri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan ğrenci, ğretmen ve ğrenci velilerine ilişkin sosyo- demografik zellikler Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2: Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve velilerine ilişkin sosyo-demografik zellikler

N o	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Anasınıfı na gitme durumu	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Gelir Düzeyi
1	9	3	Erkek	Gitti	Lise	Lise	Ev Hanımı	Serbest Meslek	Orta
2	9	3	Kız	Gitti	Ortaokul	Lise	Ev Hanımı	Memur	Orta
3	9	3	Kız	Gitti	Lise	Lise	Ev Hanımı	zel Sektör	Orta
4	9	3	Kız	Gitti	Lise	nivers ite	zel Sektör	Memur	İyi
5	9	3	Kız	Gitti	niversi te	Ünivers ite	Memur	Memur	Orta
6	9	3	Erkek	Gitti	Lise	Lise	Memur	Memur	Orta
7	9	3	Erkek	Gitti	niversi te	Ünivers ite	Memur	Memur	Orta
8	9	3	Erkek	Gitti	niversi te	Ünivers ite	Memur	Memur	İyi
9	9	3	Kız	Gitti	niversi te	Ünivers ite	Memur	Memur	İyi

N o	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Anasınıfı na gitme durumu	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Gelir Düzeyi
10	9	3	Kız	Gitti	Üniversi te	Ünivers ite	Memur	Memur	Orta
11	9	3	Erkek	Gitti	Lise	Lise	Ev Hanımı	Serbest Meslek	İyi
12	9	3	Kız	Gitti	Üniversi te	Ünivers ite	Ev Hanımı	Memur	Orta
13	9	3	Kız	Gitti	Lise	Ünivers ite	Ev Hanımı	Memur	Orta
14	9	3	Erkek	Gitti	İlköğreti m	İlköğret im	Serbest Meslek	Çalışmı yor	Düşük
15	9	3	Kız	Gitti	Üniversi te	Ünivers ite	Memur	Özel Sektör	İyi
16	9	3	Erkek	Gitti	İlkokul	Ortaok ul	Ev Hanımı	Özel Sektör	Orta
17	9	3	Kız	Gitti	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör	Orta
18	9	3	Kız	Gitti	Lise	Ön Lisans	Ev Hanımı	Çalışmı yor	Orta
19	9	3	Erkek	Gitti	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Serbest Meslek	Düşük
20	9	3	Erkek	Gitti	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör	Düşük
21	9	3	Kız	Gitti	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Serbest Meslek	Düşük
22	9	3	Kız	Gitti	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Serbest Meslek	Düşük

N o	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Anasınıfı na gitme durumu	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Gelir Düzeyi
23	9	3	Erkek	Gitti	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Çalışmı yor	Düşük
24	9	3	Erkek	Gitti	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Çalışmı yor	Düşük
25	9	3	Erkek	Gitti	Ortaokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Özel Sektör	Düşük
26	9	3	Kız	Gitti	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Özel Sektör	Düşük

Öğrenciler seçilirken esas alınan kriter velilerin çalışmaya gönüllü olup olmaması durumu olmuştur. Velileri görüşmeyi kabul eden öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 3: Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sosyo- demografik özellikleri

Öğretmenler	Kıdem yılı	Mezun olduğu bölüm	Sınıf mevcudu	Daha önce 3. sınıf okutma durumu
Aslan	20 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	21- 30 arası	Okuttu
Burak	16- 20 yıl	Eğitim Fakültesi	21- 30 arası	Okuttu
Cihan	20 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	21-30 arası	Okuttu
Derya	20 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	21-30 arası	Okuttu
Emre	20 yıl ve üzeri	Eğitim Enstitüsü	21- 30 arası	Okuttu
Fehmi	20 yıl ve üzeri	Eğitim Enstitüsü	20'den az	Okuttu

Tablo 3'e göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olup ayrıca üçüncü sınıfı okutma deneyimi bulunmaktadır.

3.3. Çalışmanın Uygulanma Süreci

Araştırmaya katılan öğrenciler 18 yaşından küçük olmaları sebebiyle araştırmaya katılmalarını sağlamak için velilerinin izni alınmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılacak öğrencilerin velileriyle görüşme yapılarak, konu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, velisi oldukları öğrencinin araştırmaya katılmasını kabul eden velilerden, veli izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir.

Bu araştırmada 3 farklı katılımcı türü bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenler, öğrenciler ve velilerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ve velilere görüşmeye başlanmadan önce araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği, katılmak istemeyenlerin görüşme yapmaktan çekilebileceği bildirilmiştir. Araştırmada hiçbir şekilde kendi isimlerinin kullanılmayacağı ve kendilerine bir kod ismi atanacağı söylenmiştir. Bununla, katılımcıya araştırmanın gizliliği hakkında güven verilmiştir. Görüşmelerin kaydedilme nedeni olarak, görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilmesi, zaman kazanma ve yazma hızının konuşma hızından çok daha geride olması açıklanmıştır. Katılımcıların görüşmelerin kaydedilmesi konusuna onay vermesi ve araştırmaya katılacaklarını beyan etmelerinin ardından onlardan araştırmaya katılım için izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir.

Araştırmaya katılacak öğrenci sayısını, görüşme yapmayı kabul eden velilerin sayısı belirlemiştir. Velisi görüşmeyi kabul etmeyen öğrenci ile okuma ve anlama çalışması yapılmamıştır. Her okulda bir şubeden 10 öğrenci ile okuma ve anlama çalışması yapılması planlanmış fakat çalışmanın yapılacağı bir okulda bir şubeden bu kadar veliye ulaşılamamıştır. Veliler genelde çalışmaktadır. Bundan dolayı birkaç şube ile çalışma yapılmış ve bu şubelerden görüşmeye müsait olan velilerle ve buna bağlı olarak öğrencileri ve öğretmenleriyle çalışma yapılmıştır. Bu durumun bir avantajı olarak daha fazla veliye, öğrenciye ve öğretmene ulaşılabilmiştir.

Veli görüşmelerinin bir kısmı okula gelebilen velilerle okulda, gelemeyen velilerle iş yerlerinde ve evlerinde olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Boş derslerinde de öğretmenlerle okulda görüşmeler yapılmıştır.

Öğrencilere görüşme esnasında, açıklayıcı ek sorular sorarak, örneklemeler yapılarak sorular sorulmuştur. Velilere sorular sorulurken de bazı zorluklar yaşanmıştır. Onlara da ek açıklamalar yapılarak soruları anlamaları ve cevaplandırmaları sağlanmıştır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan veliler için görüşmenin kayda alınması onlar için tereddüt oluşturmıştır. Kayıt alınmasının sebebi açıklanmış, gerekli izinlerin alındığına dair açıklamalar yapılmış ve yine gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeleri yapılmıştır.

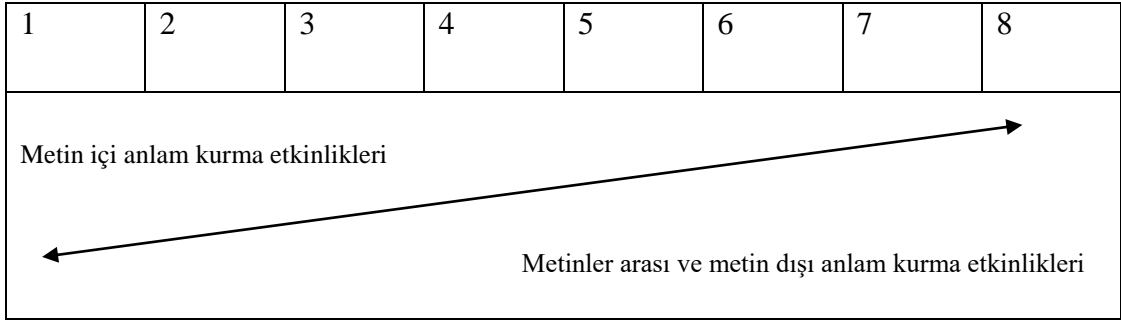
Araştırmacı elde ettiği bilgileri inceler, anlamlı bölümlere ayırır. Kendi içinde anlamlı bir bütün olan bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir. Sonuçta bir kod listesi oluşur ve bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste görevi görür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmen, öğrenci ve velilere ait kod isimler Ek-10'da verilmiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

3.4.1 Üç Farklı Türde Okuma Metni ve Bu Metinlere İlişkin Okuduğunu Anlama Soruları

Araştırmada öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini, okuma hızlarını, prozodik okuma puanlarını ve okuduğunu anlama yüzdelerini belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı 1. kitapta (2017) yer alan ' Trafik Kuralları' başlıklı bilgilendirici metin ve okuduğunu anlama soruları; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe 3 ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda (2017) yer alan 'Ay Avcısı Eskimolar' başlıklı hikaye edici metin ve okuduğunu anlama soruları ve ' Ağaç Sevgisi' başlıklı şiir ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır.

Metinlerden anlam kurma metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma şeklindedir. Metinden anlam kurmada en önemli etkinliklerden biri soru sormadır. İlkokul birinci sınıfta metin içi anlam kurmaya ağırlık verilirken, sınıf düzeyi yükseldikçe metin içi anlam kurma azalırken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinlikleri artırılmalıdır (Akyol, 2013)



Şekil 1: Sınıf Düzeyine Göre Anlam Kurmanın Gelişimi

Okullarda öğretmenlerin yararlandığı Türkçe Kılavuz Kitaplarında 'Okuma' becerisi tablosunda yer alan 'Anlam Kurma' bölümünde 'metin içi anlam kurar' ve 'metin dışı anlam kurar' kazanımları yer almaktadır. Literatür tarandığında (Baştuğ, 2012) öğrencilerin okuduğunu anlamalarının ölçmesinde açık uçlu sorulardan yararlanılan çalışmalarda öğrencilere hem metin içi hem de metin dışı sorular yönelttiği görülmüştür. Uzman görüşüne başvurulurken soruların niteliği ile ilgili fikir alınmıştır. Bütün bu durumlar göz önünde bulundurularak yukarıda belirtilen metinlerin anlama düzeylerinin ölçülmesinde hem metin içi hem de metin dışı sorulara yer verilmiştir.

Tablo 4: Metinlerin Belirlenmesinde Esas Alınan Uzman Görüşleri

Metin Türü	Uzman Görüşü
Hikaye Edici Metin (Ay Avcısı Eskimolar)	<p>Uzman 1 (Akademisyen): Parça gerçek üstü ve animistik özellikler içermektedir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında bu çocuklar animistik düşünürler, yani her şeye insani özellikler atfetme eğilimindedirler. Bu açıdan bu parça bu özelliğe uygundur.</p> <p>Uzman 2 (Akademisyen): Tüm değerleri kapsayan bir metin. Her yönüyle geniş ve hem insana hem doğaya yönelik kazanımları var.</p> <p>Uzman 3 (Akademisyen): Öğrencilere gerekli kazanımları kazandırabilecek çok yönlü bir metin.</p>

Metin Türü	Uzman Görüşü
Bilgilendirici Metin	Uzman 1 (Akademisyen): Çocuklara uygun bir metin.
(Trafik Kuralları)	Uzman 2 (Akademisyen): Çocukların aşına olduğu, konu ile ilgili kazanımları açısından yararlı olabilecek bir metin. Uzman 3 (Akademisyen): Çocukların okuma kurallarına uygun okuduğu takdirde cevaplayabilecekleri; okuma becerisini, vurgu, tonlama gerektiren bir metin
Şiir Metni	Uzman 1 (Akademisyen): Parça gerçek üstü ve animistik özellikler içermektedir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında bu çocuklar animistik düşünürler, yani her şeye insani özellikler atfetme eğilimindedirler. Bu açıdan bu parça bu özelliğe uygundur.
(Ağaç Sevgisi)	Uzman 2 (Akademisyen): Çocukların hayal gücüne hitap ediyor. Uzman 3 (Akademisyen): Çocukların gelişim özelliklerine ve hayal güçlerine uygun bir metin.

Tablo 5: Okuduğunu Anlama Sorularının Belirlenmesinde Esas Alınan Uzman Görüşleri

Uzman 1 (Akademisyen): Sorular da standart şekilde beşi metinden hareketle, diğerleri metin dışı bilgilerle cevaplanacak türden hazırlanmış, bu şekliyle gayet uygun görünüyor

Uzman 2 (Akademisyen): Sorular şeklen ve içerik olarak uygun görünüyor.

Uzman 3 (Akademisyen): Sorular uygun görünüyor. Hem metin içi hem metin dışı olarak literatüre uygun.

Sorular hazırlanıp uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapıp son şekli tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Yukarıdaki görüşler ışığında soruların araştırmada kullanılacak şekle gelmesi sağlanmıştır. Uzmanlar bir Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, bir Eğitimde Program Geliştirme uzmanı bir de Türkçe

Eğitimi uzmanından oluşmaktadır ayrıca Sınıf Eğitimi Anabilim dalında doktora yapmış 4 oğretim üyesi ve 2 sınıf oğretmenin görüşleri ile desteklenmiştir. Araştırmada kullanılan metinler ve metinlere ait okuduğunu anlama soruları Ek-3, Ek-4 ve Ek-5'te verilmiştir.

3.4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bireysel görüşme görüşmeci ile katılımcı arasında başka kimsenin bulunmadığı görüşme türüdür. Kişiye özel nitelikteki veriler bu yöntem ile elde edilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birisi görüşmedir. Görüşme sorularının belirlenmesi ve geliştirilmesi için literatür taraması yapılarak soruların kavramsal çerçevede oluşturulması sağlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak açık uçlu sorulara dayalı yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuş, bireysel görüşmeler bu formlar aracılığıyla gerçekteştirilmiştir.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmasının nedeni, bu teknik ile araştırmacının görüşme sürecinde ek sorular sorabilmesi, anlaşılmayan ya da daha da açılması istenen yanıtları alabilmek amacıyla araştırmacıya görüşmeyi yönlendirme şansı vermesidir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazında bulunan bu kayıtlar bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları Ek-7, Ek-8 ve Ek-9'da verilmiştir.

3.4.3 Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği (Rasinski ve diğerleri, 2009; Ek-6)

3.4.3.1 Kelime tanımanın değerlendirilmesi ve yorumlanması

Öğrencinin 1 dakikalık sesli okuması süresince okuduğu toplam kelime sayıları belirlenir (Penner-Wilger, 2008; Akyol, 2013). Yapılan okuma hataları toplam kelime sayısından düşülerek doğru okunan kelime sayısı bulunur. Sesli okumada aşağıda yapılan hatalar okuma hataları olarak dikkate alınabilir:

Tablo 6: Sesli Okuma Hataları

Yanlış Türleri	Örnekler
Atlama Geçmeler	Ali eve gelmedi. 'Ev' kelimesi atlanmıştır.
Eklmeler	Annem ve babam çarşıdan (eve) geldiler. 'Eve' kelimesi eklenmiştir.
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	Çocuk okumuyor fakat atlamıyor da. Öğretmen 5 sn. bekleyip söylüyor.
Tekrarlar	Hasan <u>okula</u> gitti. 'Okula' kelimesi tekrarlanmıştır.
Yanlış okuma	Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı. bağcı
Ters Çevirmeler	Bu eve bizim.. Burada ev kelimesi ve olarak okunmaktadır.

Doğru okunan kelime sayısı okunan toplam kelime sayısına bölünerek de kelime tanıma yüzdesi hesaplanır. Örneğin, bir öğrenci 60 saniye içinde toplamda 94 kelime okumuş olsun. 8 kelimeyi de hatalı okusun. Doğru kelime sayısı 86 bulunacaktır. Kelime tanıma yüzdesi $86/94 = \% 91.5$ olarak hesaplanacaktır. Bu sonuca göre öğrenci kelimelerin $\% 91.5$ 'ini doğru okumuştur. Bu yüzdeliği yorumlamak için ise aşağıdaki aralıklara bakılır.

Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine göre düzeyleri şöyle verilebilir:

$\%99-100$ = Bağımsız düzey: Benzer zorluktaki metinleri bağımsız okuyabilir.

$\%92-98$ = Öğretimsel düzey: Benzer zorluktaki metinlerde biraz yardıma ihtiyaç duyabilir.

%92'dan az = Endişe düzeyi: Benzer zorluktaki metinleri yardımla bile olsa okumakta zorlanır (Akyol ve diğerleri, 2014).

3.4.3.2 Okuma hızının ölçülmesi ve yorumlanması

Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma süresince doğru olarak okuduğu kelime sayısı öğrencinin okuma hızını verir (Penner-Wilger, 2008).

Tablo 7: Öğrencilerin 1 Dakikada Okuması Gereken Kelime Sayıları

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0- 10	10- 50	30- 90
2	30- 80	50- 100	70- 130
3	50- 110	70- 120	80- 140
4	70- 120	80- 130	90- 140

(Akyol ve diğerleri, 12, s. 2014)

Tablo 7'de verilen değer aralıklarına göre olması gereken aralığın altında olan öğrenciler okuma hızı açısından riskli; sınıf düzeyine göre aralığın üstünde olan öğrenciler ise iyi bir okuma performansı göstermiş olarak değerlendirilirler (Akyol ve diğerleri, 2014)

Güneş'e (2014) göre çeşitli ülkelerde ve ülkemizde üçüncü sınıf öğrencilerinin üç heceli kelimelerden oluşan metinleri sesli okumalarında okudukları kelime sayısı dakikada 100 kelime olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu sayı öğrencinin kelimeyi doğru tanmasına göre değişkenlik göstermektedir.

3.4.3.3 Prozodik Okumanın Ölçülmesi ve Yorumlanması

Sözlü okumanın prozodik özelliklerine daha fazla odaklanan popüler bir derecelendirme ölçeği, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'dir (Rasinski ve diğerleri, 2009). Bu ölçek, okuma hızı, vurgulama ve tonlama, pürüzsüzlük ve kelime tanımayı birbirinden ayıran dört ayrı 4 noktadan oluşmaktadır. Bu ölçeklerden alınan puanlar daha sonra çocukların genel akıcılığı derecelendirmelerini temsil etmek için toplanır (Kuhn, Meisinger ve Schwanenflugel, 2010).

Prozodik okumayı değerlendirmenin en iyi yolu, öğrencinin sınıf seviyesinde bir metin okuması ve okumanın kalitesini ifade-ses, anlam üniteleri, pürüzsüzlük ve hız unsurlarının puanlandığı bir değerlendirme listesi kullanarak değerlendirmektir. Zayıf puan olan öğrenciler okuma akıcılığı boyutunda risk altında olarak kabul edilebilir (Rasinski, 2004b).

Bir öğrencinin sözlü okumasını bu ölçeklerle karşılaştırarak, akıcılığının daha da geliştirilmesi gereken bir unsur olup olmadığını belirlemek mümkündür. Ayrıca, bunlar okul yılı boyunca veya bir okul dönemi boyunca çeşitli noktalarda uygulandığında öğrencilerin gelişimini gösteren önemli ölçeklerdir (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006).

Öğrencilerin prozodi puanlarının belirlenmesinde kullanılan ölçekte alınacak minimum puan 4, maksimum puan 16'dır. 8'in altında puanlar akıcılığın endişe verici olabileceğini gösterir. 8 ve üstü puanlar, öğrencinin akıcılıkta iyi bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir (Rasinski 2004b). Araştırmada kullanılan Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ekte yer almaktadır (Akyol ve diğerleri, 2014).

3.4.4 Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi ve Yorumlanması

Araştırmada anlamanın değerlendirilmesi için sesli okuma yapılan metinle ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Açık uçlu sorular öğrencinin üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasını gerektirir. Dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için uygun sorulardır (Güneş, 2014). Açık uçlu sorular öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, yazılı anlatım becerisini, ilgi ve tutumunu daha ayrıntılı ölçmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Okutulan her metinle ilgili öğrencilerin basit ve derinlemesine anlama düzeylerini ölçecek sorular oluşturulmuştur. Soruların oluşturulması kısmında uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Metnin uzunlukları da dikkate alınarak beş basit anlamaya dayalı, iki derinlemesine anlamaya dayalı toplam yedi açık uçlu soru sorulmuştur. Hazırlanan soruların puanlanmasında aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır.

Tablo 8: Açık Uçlu Soruların Cevaplarına Verilecek Puanlar

<i>Basit Anlama Soruları için</i>	<i>Derinlemesine anlama soruları için</i>
Tam olarak cevaplanan sorular: 2 puan	Tam ve etkili cevaplanan sorular: 3 puan
Yarı cevaplanan sorular: 1 puan	Eksiği olan fakat beklenen cevabın yarıdan fazlasını veren sorular: 2 puan
Hiç cevaplanmayan sorular: 0 puan	Yarı cevaplanan sorular: 1 puan
	Hiç cevaplanmayan sorular: 0 puan

(Akyol, 2013, s. 100).

Tablo 8'deki anlama ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında anlama düzeyleriyle ilgili normlar dikkate alınmıştır. Buna göre “anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar serbest düzeyde; %51-89 olanlar öğretim düzeyinde; %50 ve altı olanlar endişe düzeyindedir”.

" Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını ifade eder.

Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmenin veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okumasını ve anlamasını ifade eder.

Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığını ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığını ifade eder " (Akyol, 2013, s. 98, 106).

3.5 Verilerin Toplanması

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (okuma hızı, kelime tanıma, prozodi) ve okuduğunu anlamaya ait verilerin toplanması için velileri gönüllü olarak araştırmaya katılan öğrencilere daha önce ders kitabında karşılaşmadıkları ve sınıf seviyesindeki hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni olmak üzere sesli olarak okutulmuştur. Okumaları video kamera ile kaydedilmiştir. Seçilen metinler her bir öğrenciye tek tek uygulanmıştır.

Yapılan pilot uygulamalarda öğrenciler okuma hızına bakıldığını düşünerek metni hızlı okuma yoluna gitmişler ve en çok okumak için kiminin heyecanlandığı kiminin telaşlandığı görülmüştür. Araştırmadaki amaç öğrencilerin bir dakikada kaç kelimeyi hızlı okuduğunu bulmak olmadığı için öğrencilere okuma yarışması yapılmadığı özellikle belirtilmiş, metni normal olarak nasıl okuyorsa öyle bir okuma yapması istenmiştir. Bu uyarı her öğrenciye her metinde okumaya başlamadan önce tek tek yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerde rahatlama olduğu fark edilmiştir. Sesli okuma bittikten sonra öğrenciye okuduğunu anlamaya ait verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne başvurulduktan sonra son şekli verilen metni anlama soruları verilmiştir. Metin sesli okutulduktan hemen sonra bu soruların yazılı olarak cevaplanması istenmiştir. Bu işlemler çalışma grubundaki tüm öğrencilerle tek tek yapılmıştır. Öğrencilerin okumaları ortalama 3 dakika, öğrenci görüşmeleri sürmüştür.

Öğrencilerin kayıt altına alınan okumaları dinlenmiş, yukarıda yer alan kriter ve kurallara uygun olarak her öğrencinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi puanları ve okuduğunu anlama puan ve yüzdeleri belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

Gönüllü olan velilere ve velilerin çocuklarına araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne sunulduktan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Gönüllü olan velilerle ve bu velilerin çocuklarıyla yapılan görüşmeler kamera kaydına alınmıştır. Veli görüşmeleri ortalama 15 dakika, öğrenci görüşmeleri ortalama 14 dakika sürmüştür.

Veriler 15 Nisan- 24 Mayıs tarihleri arasında (29 iş gününde) toplanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Ölçek ve okuduğunu anlama sorularından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon, tek yönlü Anova ve Kruskal Wallis testleri kullanılırken; görüşmelerden elde edilen verilerde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Veriler hem öğrenci hem öğretmen hem de veli için sorulan sorular tema olarak düşünülüp verilen cevaplar neticesinde ve literatür incelenerek oluşturulan alt temalar kapsamında analiz edilmiştir. Alt temalara ilişkin görüşmelerden elde edilen

verilerde sıklık göz önünde bulundurularak tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tabloların altına doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri ve aralarındaki ilişkiler nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla belirlendikten sonra; öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılarak ortaya çıkan sonuçların hangi yönlerden doğrulandığı tartışılmış ve yorumlanmıştır. Veli ve öğretmenin öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaya dönük farkındalığı ve buna dönük yaptığı çalışmalar incelenmiştir.

3.5 Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), ölçümleri araştırmada yer alan her öğrenciyle birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma yapmaları için sessiz ve boş bir oda ayarlanmıştır. Öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadıkları metinler okutulmuştur. Bu şekilde öğrencilerin metinlere aşina olmalarından dolayı, onların daha akıcı okuma olasılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çalışma metinleri, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ilköğretim 1. kademedeki Türkçe dersi olarak okutulmasına onay verdiği kitaplardan seçilmiştir. Dolayısıyla bu metinler her sınıf düzeyinde öğrenciler açısından okunabilir ve anlaşılabilir okuma metinleri olarak düşünülmüştür.

Soruların hazırlanmasında sınıf seviyesindeki sınıf öğretmenleri ile Türkçe eğitimi alanında akademik çalışma yapan iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu şekilde hazırlanan soruların sınıf seviyesine uygunluğu, anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sorular bir okulda pilot olarak uygulanmış ve öğrencilerin soruları anlama durumlarına bakılmıştır. Çocukların cevap verme durumları ve sorudan ne anladıkları sorulmuştur. İfade olarak öğrenciler tarafından tam anlaşılmayan sorular başka ifadelerle hazırlanmış ve tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Öğrencilerin soruları cevaplaması sırasında dikkatlerinin dağılmasını önlemek amacıyla ayrıca başka bir boş oda ayarlanmıştır.

Görüşme sorularının belirlenmesi ve geliştirilmesi için literatür taraması yapılarak soruların kavramsal çerçevede oluşturulması sağlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak açık uçlu sorulara dayalı yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuş, bireysel görüşmeler bu formlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları pilot olarak öğretmenlere uygulanmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin anlama sorularına ait cevaplarının puanlanmasında öğrencilerin sorulara verdiği tüm farklı cevaplar tek tek not edilmiş ve her cevap bir Sınıf öğretmeni bir de Türkçe öğretmenine puanlatılmıştır. Öğrencilerin anlama puanları bu puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi becerileri ölçülürken 1 hikâye edici, 1 bilgi verici ve 1 şiir olmak üzere toplamda 3 metin kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri her 3 metin için ayrı ayrı puanlanmış ve öğrencilere ait 3 farklı kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi puanı elde edilmiştir. Öğrencilerin genel kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi puanları bu 3 metnin puan ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Ayrıca prozodik okuma ölçüm sonuçları için her metin için puanlayıcılar arası korelasyona bakılmıştır. Bu şekilde puanlama güvenilirliği sağlanmak amaçlanmıştır. Okuma prozodileri iki uzmana puanlatılmıştır. İki uzmanın puanlamaları arasındaki ilişki için korelasyon testi yapılmıştır ($r=.89$). Öğrencilerin prozodik okumalarının puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı .01 anlamlılık düzeyinde ($p=.001$) $r= 0.812$ olarak hesaplanmıştır. Hikaye edici metin için iki puanlama arasındaki ilişkiye ait değer .951, bilgilendirici metin için iki puanlama arasındaki ilişkiye ait değer .929 ve şiir metni için iki puanlama arasındaki ilişkiye ait değer .919 bulunmuştur. Bu değerler puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu gösterir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin metin türlerine göre akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerine öğrencinin kendisi, öğretmeni ve velisinin görüşleriyle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama düzeylerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (Kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ile Okuduğunu Anlama Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Metin Türü	Kelime Tanıma		Okuma Hızı		Prozodi		Okuduğunu Anlama	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Hikaye Edici	92.23	6.61	73.38	20.33	8.92	3.59	57.42	14.23
Bilgilendirici	92.92	6.18	76.19	21.12	9.69	3.56	55.69	15.70
Şiir	91.61	7.71	75.84	23.51	9.15	3.44	57.84	16.51

Tablo 9’da metin türlerine göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama düzeylerine ait tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bu becerilere ilişkin bulgular İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin okudukları metin türlerine göre tek tek incelenmiştir.

Öğrencilerin hikaye edici metinle ilgili kelime tanıma puanlarına ait ortalama 92.23; okuma hızlarına ait ortalama 73.38; prozodi puanlarına ait ortalama 8.92 ve okuduğunu anlama puanlarına ait ortalama 57.42 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin hikaye edici metinle ilgili kelime tanıma puanları endişe düzeyine çok yakın olmakla birlikte öğretimsel düzeyde; okuma hızlarına ait puanlar beklenen düzeyin altında; prozodi puanları öğretim ihtiyacı seviyesine yakın olmakla birlikte başarılı ve okuduğunu anlama puanları endişe düzeyine yakın olmakla birlikte öğretimsel düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili kelime tanıma puanlarına ait ortalama 92.92; okuma hızlarına ait ortalama 76.19; prozodi puanlarına ait ortalama 9.69 ve okuduğunu anlama puanlarına ait ortalama 55.69 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili kelime tanıma puanları endişe düzeyine çok yakın olmakla birlikte öğretimsel düzeyde; okuma hızlarına ait puanlar beklenen düzeyin altında; prozodi puanları öğretim ihtiyacı seviyesine yakın olmakla birlikte başarılı ve okuduğunu anlama puanları endişe düzeyine yakın olmakla birlikte öğretimsel düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin şiir metni ile ilgili kelime tanıma puanlarına ait ortalama 91.61; okuma hızlarına ait ortalama 75.84; prozodi puanlarına ait ortalama 9.15 ve okuduğunu anlama puanlarına ait ortalama 57.84 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin şiir metni ile ilgili kelime tanıma puanları endişe düzeyinde; okuma hızlarına ait puanlar beklenen düzeyin altında; prozodi puanları öğretim ihtiyacı seviyesine yakın olmakla birlikte başarılı ve okuduğunu anlama puanları endişe düzeyine yakın olmakla birlikte öğretimsel düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından bilgilendirici metinlerdeki ortalama puanları daha yüksek olmasına rağmen, okuduğunu anlama puanlarının şiir için daha yüksek olduğu görülmüştür.

Metin türlerine ilişkin alınan puanlardan yola çıkarak ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiş ve Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10: Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ve Anlama Düzeyleri Değerleri

Akıcı Okuma Düzeyi	Okuma Düzeyi	Hikaye edici Metin		Bilgilendirici Metin		Şiir Metni	
		f	%	f	%	f	%
		Kelime Tanıma	Endişe Düzeyi (%92'den az)	7	26.92	9	34.61
	Öğretimsel Düzey (%92-98)	17	65.38	11	42.31	16	61.54
	Bağımsız Düzey (%99-100)	2	7.70	6	23.08	1	3.85
Okuma Hızı	Beklenen Düzey (İlkbahar-3.sınıf; 80-140)	10	38.46	14	53.85	13	50.00
	Beklenen Düzeyin Altında	16	61.54	12	46.15	13	50.00
Prozodi	Başarılı (8 ve üstü)	14	53.85	17	65.38	18	69.23
	Başarısız (8'in altı)	12	46.15	9	34.62	8	30.77
Okuduğunu Anlama	Serbest Düzey (%90 ve üzeri)	-	-	-	-	-	-
	Öğretim Düzeyi (%51-89)	16	61.54	12	53.85	17	65.38
	Endişe Düzeyi (%50 ve altı)	10	38.46	14	46.15	9	34.62

Tablo 10'a göre ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin metin türleri açısından sırasıyla akıcı okuma beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerinin şu şekilde olduğu görülmüştür:

Akıcı okuma becerilerinden kelime tanıma alt boyutunda; hikaye edici metinde öğrencilerden 17 kişinin (%65.38), bilgilendirici metinde 11 kişinin (%42.31) ve şiir metninde ise 16 kişinin (%61.54) öğretimsel düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum

öğrencilerin benzer metinlerle karşılaştığında biraz yardıma ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

Akıcı okuma becerilerinden okuma hızı alt boyutunda; hikaye edici metinde öğrencilerden 16 kişinin (%61.54), bilgilendirici metinde 14 kişinin (%53.85) ve şiir metninde ise 13 kişinin (%50.00) beklenen düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kelimeyi doğru tanmasıyla ilişkili olup aynı zamanda seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygun olduğunun bilgisini verebilir.

Akıcı okuma becerilerinden prozodi alt boyutunda; hikaye edici metinde öğrencilerden 14 kişinin (%53.85), bilgilendirici metinde 17 kişinin (%65.38) ve şiir metninde ise 18 kişinin (%69.23) başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerin seçilen metinleri ses bilgisi öğeleri açısından istenen şekilde ifade ettikleri söylenebilir.

Okuduğunu anlama açısından metin türlerine göre öğrencilerin aldıkları puanlar incelendiğinde; hikaye edici metinde 16 kişinin (%61.54) ve şiir metninde 17 kişinin (%65.38) öğretim düzeyinde, bilgilendirici metinde ise 14 kişinin (%46.15) endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretim düzeyinde olan öğrencilerin destekle okuma yaparak geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca endişe düzeyinde bulunan öğrencilerin, okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı söylenebilir.

4.2 Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular

Hikaye edici metin türü için çalışmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Çalışmada Yer Alan Çeşitli Değişkenler (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama) Arasındaki Korelasyonlar (hikaye edici metin türü için)

	1	2	3	4
1.Kelime Tanıma	1			
2.Okuma Hızı	.588**	1		
3.Prozodi	.476*	.800**	1	
4.Okuduğunu Anlama	.385	.563**	.443*	1
\bar{x}	92.23	73.38	8.92	57.42
S	6.61	20.33	3.59	14.23

p<.01**; p<.05*

Tablo 11'e göre hikaye edici metin için kelime tanıma ve okuma hızı arasındaki korelasyon katsayısı $r=.588$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.34$) dikkate alındığında, hikaye edici metinler için okuma hızındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %34'ünün kelime tanımadan kaynaklandığı söylenebilir.

Hikaye edici metin için kelime tanıma ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.476$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.22$) dikkate alındığında, hikaye edici metinler için prozodideki toplam varyansın (değişkenliğin) %22'sinin kelime tanımadan kaynaklandığı söylenebilir.

Hikaye edici metin için kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.385$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Hikaye edici metin için okuma hızı ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.800$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.22$) dikkate alındığında, hikaye edici metinler için okuma hızındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %64'ünün prozodiden kaynaklandığı söylenebilir.

Hikaye edici metin için okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.563$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.31$) dikkate alındığında, hikaye edici metinler için okuduğunu anlamadaki toplam varyansın (değişkenliğin) %31'inin okuma hızından kaynaklandığı söylenebilir.

Hikaye edici metin için prozodi ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.443$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.22$) dikkate alındığında, hikaye edici metinler için okuduğunu anlamadaki toplam varyansın (değişkenliğin) %19'unun prozodiden kaynaklandığı söylenebilir. Bilgilendirici metin türü için çalışmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Çalışmada Yer Alan Çeşitli Değişkenler (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama) Arasındaki Korelasyonlar (bilgilendirici metin türü için)

	1	2	3	4
1.Kelime Tanıma	1			
2.Okuma Hızı	.587**	1		
3.Prozodi	.575**	.807**	1	
4.Okuduğunu Anlama	.364	.622**	.650**	1
\bar{x}	92.92	76.19	9.69	55.69
S	6.18	21.12	3.56	15.70

$p < .01^{**}$; $p < .05^{*}$

Tablo 12'ye göre bilgilendirici metin için kelime tanıma ve okuma hızı arasındaki korelasyon katsayısı $r = .587$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p < .01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .34$) dikkate alındığında, bilgilendirici metinler için okuma hızındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %34'ünün kelime tanımadan kaynaklandığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin için kelime tanıma ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r = .575$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p < .01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .33$) dikkate alındığında, bilgilendirici metinler için prozodideki toplam varyansın (değişkenliğin) %33' ünün kelime tanımadan kaynaklandığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin için kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r = .364$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bilgilendirici metin için okuma hızı ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r = .807$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında yüksek düzey anlamlı ($p < .01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .65$) dikkate alındığında, bilgilendirici metinler için okuma hızındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %65'inin prozodiden kaynaklandığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin için okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r = .622$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzey anlamlı ($p < .01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .38$) dikkate alındığında, bilgilendirici metinler için okuduğunu anlamadaki toplam varyansın (değişkenliğin) %38'inin okuduğunu anlamadan kaynaklandığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin için prozodi ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.650$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.42$) dikkate alındığında, bilgilendirici metinler için okuduğunu anlamadaki toplam varyansın (değişkenliğin) %42'sinin prozodiden kaynaklandığı söylenebilir. Şiir metin türü için çalışmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Çalışmada Yer Alan Değişkenler (kelime tanıma, okuma hızı prozodi ve okuduğunu anlama) Arasındaki Korelasyonlar (şiir metin türü için)

	1	2	3	4
1.Kelime Tanıma	1			
2.Okuma Hızı	.665**	1		
3.Prozodi	.602**	.743**	1	
4.Okuduğunu Anlama	.298	.532**	.698**	1
\bar{x}	91.61	75.84	9.15	57.84
S	7.71	23.51	3.44	16.51

$p<.01$ **; $p<.05$ *

Tablo 13'e göre şiir metni için kelime tanıma ve okuma hızı arasındaki korelasyon katsayısı $r=.665$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.44$) dikkate alındığında, şiir metni için okuma hızındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %44'ünün kelime tanımadan kaynaklandığı söylenebilir.

Şiir metni için kelime tanıma ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.602$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.36$) dikkate alındığında, şiir metni için prozodideki toplam varyansın (değişkenliğin) %36'ının kelime tanımadan kaynaklandığı söylenebilir.

Şiir metni için kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.298$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında zayıf düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Şiir metni için okuma hızı ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.743$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.55$) dikkate alındığında, şiir metni için prozodideki toplam varyansın (değişkenliğin) %55'inin okuma hızından kaynaklandığı söylenebilir.

Şiir metni için okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.532$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.28$) dikkate alındığında, şiir metni için okuduğunu anlamadaki toplam varyansın (değişkenliğin) %28'inin okuma hızından kaynaklandığı söylenebilir.

Şiir metni için prozodi ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r= .698$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2= .48$) dikkate alındığında, şiir metni için okuduğunu anlamadaki toplam varyansın (değişkenliğin) %48'inin prozodiden kaynaklandığı söylenebilir.

Hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir metin türü açısından kelime tanıma becerisiyle okuma hızı ve prozodi orta düzeyde ilişki göstermektedir. Öğrenciler hikaye edici, bilgilendirici ve şiir metinlerde kelime tanıma açısından başarılı olurlarsa, bu başarı okuma hızlarına ve prozodilerine yansıtacaktır denebilir. Bu metinleri için akıcı okuma becerilerinin (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir metin türü için okuma hızı becerisiyle prozodi becerisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler okuma hızında ne kadar başarılı olurlarsa bu başarı prozodik okumalarına yansıtacaktır denebilir. Hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni türünde prozodi ile okuduğunu anlama ve okuma hızıyla okuduğunu anlama orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin metni prozodik okuma ve okuma hızı başarıları arttıkça okuduğunu anlama puanları da artacaktır denebilir.

4.3 Metin Türüne Göre Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeylerinin metin türüne (hikaye edici, bilgilendirici, şiir) göre değişip değişmediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları (Tablo 14 ve Tablo 16) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları (Tablo 15) verilmiştir.

Tablo 14: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Puanlarının Metin Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Metin Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Hikaye edici	26	38.87	2	.474	.789
Bilgilendirici	26	41.90			
Şiir	26	37.73			

p<.05*

Tablo 14’te verilen test sonuçlarına göre öğrencilerin kelime tanıma puanları arasında metin türlerine göre anlamlı bir fark yoktur ($x^2=.474$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin kelime tanıma puanlarına ait ortalamaları metnin türüne göre değişmemektedir. İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin kelime tanıma puanları en yüksek bilgilendirici metinde iken, en düşük şiirde gerçekleşmiştir. Ancak kelime tanıma açısından metin türleri arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirme, okuma hatalarını düzeltme çalışmalarının ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15: İlkokul 3. sınıf Öğrencilerinin Metin Türüne Göre Okuma Hızı Puanlarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	121.872	2	60.936	.129	.879
Gruplar İçi	35321.57	75	470.954		
Toplam	35443.44	77			

p<.05*

Tablo 15’te öğrencilerin metin türüne göre okuma hızı puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Metnin türüne göre okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=. 129$; $p>.05$). Öğrencilerin okuma hızları metin türlerine göre değişiklik göstermemektedir.

Tablo 16: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Metin Türüne Göre Prozodi Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Metin Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Hikaye edici	26	37.27	2	.614	.736
Bilgilendirici	26	42.12			
Şiir	26	39.12			

p<.05*

Tablo 16’da ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre prozodi puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Verilen test sonuçlarına göre öğrencilerin prozodi puanları arasında metin türlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=. 614$; $p>.050$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin prozodi puanlarına ait ortalamaları metnin türüne

göre değişmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da en yüksek prozodik okuma başarısı bilgilendirici metinde iken, en düşük prozodik okuma başarısı hikaye edici metinde gerçekleşmiştir. Ancak prozodi açısından metin türleri arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirme çalışmalarının ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Metin Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Hikaye edici	26	39.37	2	.501	.778
Bilgilendirici	26	37.37			
ŞİİR	26	41.77			

p<.05*

Tablo 17’de ilkököl 3.sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Verilen test sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında metin türlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=.501$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ait ortalamaları metnin türüne göre değişmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da en yüksek okuduğunu anlama başarısı şiir metninde gerçekleşmişken, en düşük okuduğunu anlama başarısı bilgilendirici metinde gerçekleşmiştir. Ancak okuduğunu anlama becerileri metin türlerine göre anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermemiştir.

Metin türlerine göre akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama becerisi arasındaki istatistiksel farklılık incelendiğinde; Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden kelime tanıma becerisi, okuma hızı becerisi ve prozodi becerisine ait puanlar ile okuduğunu anlama becerisine ait puanlar metin türlerine göre farklılık göstermemiştir. Metin türleri öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve okuduğunu anlama becerilerini önemli derecede etkilememektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kelime tanıma becerisinde ve prozodi becerisinde en yüksek puan bilgilendirici metinden; okuduğunu anlama becerisinde en yüksek puan şiir metninden elde edilmiştir. Bu sonucun sebebi öğrencilerin çalışmada kullanılan bilgilendirici ve şiir metinlerine daha aşina olmalarından kaynaklanabilir.

İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğretmenlerinin görüşme

formundaki sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda hazırlanan bulgular aşağıda aynı sırayla verilmiştir.

4.4 Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrencilerinin metni okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Okuma Hataları	Atlayıp geçme	4	Aslan Burak Derya Emre
	Yanlış Okuma	2	Derya Fehmi
	Yok	1	Cihan

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin okuma sırasında atlayıp geçme (f=4) ve yanlış okuma (f=2) hatası yaptıklarını gözlemlemişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

“Bazen kelimeleri okumuyorlar. Bu hata daha çok okumayan çocuklarda oluyor.” (Aslan)

“Harf yutma, heceleme gibi okuma hataları yapıyorlar.” (Burak)

“3. sınıftaki çocukların okuma hataları büyük oranda bitmiş oluyor. Derste de sessiz okuma yaptırıyorum. Sesli okumayı başkaları için yapıyor, sessiz okumayı kendisi için yapıyor. Çok özel desteğe ihtiyacı olan bir iki çocuk çıkarsa çıkıyor. Heceleme, yanlış kelime söyleme, yanlış telaffuz 3. sınıf düzeyinde bitmiş oluyor. Öğrencilerde okuma hatası yok, okutma hatası daha çok velilerden kaynaklanıyor.” (Cihan)

“Yutma, heceleri yutma daha çok harfleri yutma. Bunun üzerinde çok durmama rağmen bunu bir türlü engelleyemiyorum. Mesela hızlı okuyacağım diye harfleri heceleri yutuyor yanlış okuyor.” (Derya)

“Çok süratli okuyarak bazı kelimeleri yuttuklarını fark ettik.” (Emre)

“Genelde kelimeleri yanlış söylüyorlar. Kelimeleri okurken tam tamamlamıyorlar. Sonunda olumsuz kelimelerde yanlışlık oluyor.”
(Fehmi)

Tablo 18'e göre öğretmenler öğrencilerin metni okumaları sırasında atlayıp geçme hatasıyla daha çok, yanlış okuma hatasıyla daha az karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin kelimeyi, heceyi ya da kelime grubunu okumadan geçtiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin yaptıkları okuma hataların iyileştirmede yararlandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 19' da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarını İyileştirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Hata İyileştirme Yöntemleri	Cümle cümle	2	Aslan Burak
	Okuma sırasında düzeltme	2	Fehmi Derya
	Paragraf paragraf	1	Aslan
	Tekerleme/Şiir okutma	1	Cihan
	Kelime Telaffuz	1	Derya
	Metin işleme programı	1	Emre

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını iyileştirmede paragraf paragraf okutma, cümle cümle okutma, tekerleme/ şiir okutma, kelime telaffuzu yaptırma, metinlerin işlenişleri ile ilgili program kullanma ve okuma sırasında düzeltme yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

“Çocukların gelişim düzeylerini kontrol etmek için çocukların okumalarını duymak istiyorum. Bazen cümle cümle, paragraf paragraf okutturuyorum.”
(Aslan)

“Cümle cümle okuma çalışmalarımız var. Cümleyi kavramaları için bir cümle okuyor. Bittiğine karar veriyorsa hemen yanındaki okuyor.” (Burak)

“Tekerleme, şiir okutacaksın. Ancak o şekilde çözülür. Çocukların zaten okuma hızını aşabilmelerinin tek şartı bol şiir okuyacak, bol tekerleme söyleyecek. Düz bir metin okutmanın çocuğa pek bir katkısı yok. Günlük hayatta sık sık karşılaşılabilecekleri, işi oyuna dökebilecek tekerleme tarzı uygulamalar otomatik olarak okuma hızını geliştirmiş oluyor.” (Cihan)

“Ben hata olduğu zaman metinden birebir takip ediyorum veya kulak alışkanlığı oluyor. Nerede hata olduğu hemen kulağınızı tırmalıyor zaten. Anında düzeltiyorum dikkatli olması konusunda uyarıyorum. Telaffuz hatası olursa anında düzeltilmesini sağlıyorum. Mesela birkaç defa tüm sınıfa tekrarlatıyorum. Yeni bir kelime zor bir kelime ise, telaffuzunu yanlış yapıyorlarsa genel olarak telaffuz üzerinde duruyorum. Anında düzeltiyorum çünkü sonraya bırakırsanız etkisi kalmaz.” (Derya)

“Sınıfta okulistikten yararlandık. Türkçe ile ilgili metinler nasıl işlenmeli diye programlara baktık. Sonra kendi hazırlamış olduğumuz ünitelendirilmiş yıllık planlarda dersin işleniş şekilleri vardır oradan yararlandık.” (Emre)

“Açıkcası bir yöntemim yok. Okurken sırasında düzeltmeye çalışıyorum. Şuraya dikkat edin, bazen cümleyi bir daha doğru şekilde okuyun diyorum.” (Fehmi)

Tablo 19’a göre öğretmenler öğrencilerinin okuma hatalarını iyileştirmede cümle cümle okuma ve okuma sırasında düzeltme hatalarından aynı oranda yararlanmaktadırlar. Paragraf paragraf okutma, tekerleme/ şiir okutma, kelime telaffuzu ve metinlerin işlenmeleri ile ilgili bilgi veren programlardan ise daha az yararlandıkları görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerinin okuma hatalarını iyileştirmede onlara metin okutma ve okumaları sırasında hatalarını düzeltme şeklinde yardımcı oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmede yararlandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Akcı okumayı geliştirme	Paylaşarak Okuma	4	Aslan Burak Cihan Emre
	Okuma hatalarını düzeltme	1	Derya
	Göz Egzersizi	1	Fehmi

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede paylaşarak okuma (f=4), okuma hatalarını düzeltme (f=1) ve göz egzersizi yaptırma (f=1) yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

“Yöntem değil de işte fıkralarla, masal kitapları ile küçük bölümler okutuyorum.” (Aslan)

“Akcı okumada gözle takip edipte 'hadi oğlum sen devam et' çok önemli. O yüzden paylaşarak okutuyorum.” (Burak)

“Çok özel bir çabam yok. Kitap okusun. Kitap okutmaya ağırlık veriyoruz. Sessiz okumaya daha çok. Metinleri paylaşımli okutuyoruz ya da noktalama işaretlerinde görev değiştiriyor. Oyuna çeviriyoruz daha çok biri okurken diğeri takip edince sıkılıyorlar. 40 dakika okumayı yapamıyorlar. O yüzden beşerli dörderli gruplar kur, paylaşarak oku, dur sen devam et dediğin zaman çocuk dikkatini daha fazla daha uzun süre derse motive ediyor. Noktalama işaretlerini öğrendikten sonra nokta, soru işareti, ünlem ve üç noktada görev değişikliği var diyorsun. Baştan kuralını koyuyorsun. Çocuk ona göre kalkıyor dört kişilik bir ekip kuruyor. Buna göre kavıyor cümle cümle takip ediyorsun.” (Cihan)

“Akcı okuma için özel bir şey yapmıyorum. Sınıf ortamında olan ders işleyişimiz arasında hataları düzeltme şeklinde yapıyorum. Telaffuzu özellikle kelimeleri yanlış okuyup yazmamalarına dikkat ediyoruz. Çünkü 3. sınıf oldukları için artık birebir 1. sınıf gibi uyarılarda bulunmuyoruz. Biraz da kendi doğal akışında öğrenmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Mesela eve gönderdiğim kitapları okurken bir cümleyi okuduktan sonra orada ne

anlatıldığını düşünmelerini; düşünme becerisini, yorumlama becerisini geliştirmelerini; hızlı hızlı okuyup gitmemelerini; noktalara virgülleri dikkat etmelerini ve yanlış anlamamalarını istiyorum. Bunların üzerinde çok duruyorum. Bir metinde ilk önce sessiz okuma yaparız. Görselleri inceleme, sessiz okuma daha sonra sesli okuma, vurgu, tonlama, okuma hızı, telaffuz. Bunların üzerinde konuya giriş yapmadan önce bunlara dikkat edilmesi gerektiğini her defasında açıklarız. Noktalama işaretlerine dikkat edilmediği zaman anlama kazaları olur derim. Metin uzunsa paylaşarak okuturum.” (Derya)

“Genellikle okuduğumuz metinleri birden fazla okuyoruz. Sesli olarak bir kişi okuyor diğerleri takip ediyor. Genelde çocukların daha akıcı düzgün ne söylediğinin farkında olarak kelimeleri yarım ağız, devrik değil cümleleri kurallı daha düzgün konuşabilmeleri açısından çok okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu sınıfta bir metnin 3-5 defa okunduğunu biliyorum. Sesli olarak bir kişi okuyor diğerleri takip ediyor. Peşine soruları cevaplamaları gerekiyor. Sorulara yeteri kadar cevap verilemiyorsa, kavranmasını istediğim için çocuklara tekrar bir arkadaşımız daha okusun takip edelim diye teşvik ediyorum.” (Emre)

“Sene başında hızlı okuma ile ilgili bir çalışma yaptım. 1 ay falan sürdü ama bende çok o konuda tam bir bilgiye sahip değildim. Hızlı okuma ile ilgili bir kitap bulmuştum. Ondan yaptırıldı. Sayfada olan kelimeleri gözleriyle takip ederek okuyor. Birkaç kelimeyi tekrar tekrar okuyor. Bu şekilde göz egzersizi şeklinde ama evde iyi takip edilip bire bir çalıştırılması gereken bir şey. Sadece benim okulda yapacağım bir şey değil. Örnek okumayı çok değil haftada bir yapıyorum. Bazen vurgu, tonlamalarda yanlışları oluyor o sebeple okuyorum.” (Fehmi)

Tablo 20'ye göre öğretmenler öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak en çok paylaşarak okutma yapmakta; okuma hatalarını düzeltme ve göz egzersizi yapmayı daha az tercih etmektedir. Öğrencilerine örnek okuma yapmaktan çok öğrenciyi dinleyip yapılan okuma hatasına sözle dikkat çekmeyi tercih etmektedirler. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin akıcı okumayı geliştirmek

için en çok öğrencilere metin okutma yaptıkları, okuma türlerinden yararlandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemeye yönelik değerlendirmelere ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Akıcı okumayı değerlendirme	Akran değerlendirme	2	Burak Cihan
	Okuma sırasında dinleme	2	Emre Fehmi
	Dakika tutup okutma	2	Aslan Derya
	Soru sorma	1	Aslan
	Paylaştırarak okutma	1	Aslan
	Göz sıçraması	1	Emre

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini değerlendirmede akran değerlendirme, okuma sırasında dinleme, parça parça okutma, soru sorma, dakika tutup okutma ve göz egzersizi yaptırma yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

“Hikaye kitabı sorularıyla değerlendirme yapıyoruz. Paylaşımcı okutma yaparak dinlemeye çalışıyorum. Öğrencilerin gelişimlerini görebilmek, sınıf içindeki arkadaşlarıyla olan durumlarını belirlemek için her sene 2- 3 defa hızlı okuma çalışması yaptığım olmuştur.” (Aslan)

“1. ve 2. sınıflarda güzel oluyor aslında gaza geliyorlar ama 3- 4 olduklarında dalga geçmeye başladıkları için sıkıntı olmaya başlıyor. Rekabetçi oldukları için dakikada okumayı bıraktık. Onun yerine zaten tahtada heyecana karşı okuduklarında çocuklar daha çok açık veriyor. Tek başına okurken ya da durduğu yerden okurken heyecanlanmıyor. Ortaya çıkıp okuduğunda eğlenceli hataları ortaya çıkıyor. Heyecan bastığı anında okutmak daha güzel bir ölçüt oluyor.” (Burak)

“İlk başladığım zaman çocukların okuma hızlarına ölçüp kaç kelime okuduğunu duvara asıyordum. Bu işi aşağı yukarı artık 10 yıldır yapmıyorum. Çünkü çocuğa zararı olduğunu düşünüyorum. Güzel okuyan çocuk daha güzel okuyor, zayıflar geri kalıyor. Kula hoş geliyor mu, dinleyen zevk alıyor mu sadece ona bakıyorum. Değerlendirme formları, gözlem formları var. Çocuğu kaldırıp kısa bir metinden okutup yanında oturanlara beğendiniz mi diye soruyorum. Eğer beğendilerse iş bitiyor.” (Cihan)

“Bazen iyi çocuklarda faydası oluyor ama geriden gelen çocuklarda biraz burkulma oluyor. Ama ben genel olarak faydalı olduğunu düşünüyorum. Ben eskiden ayda bir defa dakikadaki okuma hızlarının tespitini yapıyordum. Bu bir yarışa dönüyor ve çocuk bunu sıklıkla yaptığım zaman teneffüslerde bile kitap okuyor. Ben birinci olacağım. Ben hızlanacağım, okumam yavaş diyerek aslında kendinin nerede olduğunu görüyor. Çocuk kendini değerlendirme fırsatı buluyor ama egolu kaprisli velilerimiz yüzünden bunu bu sene azalttım. Sadece 1 defa yaptım. Velilere genel bir bilgilendirme verdim. Sadece 3. Sınıfta en azından 100 kelime okumalı, çocuğun belirli bir seviyesi olmalı, çocuğu bunun altında okuyanlar yavaş okuyor, bu çocukların okumalarının üzerinde biraz daha durulması gerekiyor diye velilerle çatışmaya girmeden genel bir uyarı yaptık. Eskiden ayda bir şekilde daha sıkı yapardım.” (Derya)

“Öğretmenin kendi tecrübesi olduğunu düşünüyorum. Çocukların okumasını izliyorum. Sonunda bazen çocukların hatalarını da çiziyorum. Okudukları kelimelerdeki kelime hatalarını okuma sonunda tartışıyoruz. Şu kelimeyi doğru telaffuz etmediğini, şurada şu cümleyi doğru söylemediniz, şuradaki noktada durmadınız, şurayı es geçtiniz gibi. Bazen akıllı tahtada göz sıçraması diye bir etkinlik yaptırıyorum. Hem hızını hem de telaffuzunu geliştirmek amacıyla, dakikada değil de verilen süreye göre bir çocuk çok hızlı bir şekilde orada yazan 10 20 30 40 tane kelimeyi okuyor. ” (Emre)

“2-3 haftada bir yaptırdım ama bu sefer kelimeleri hızlı okuyacağım diye yanlış okuyorlar. Noktayı, virgülü tamamen geçiyorlar. Önceki seneler çok yaptırıyordum sonra çok zararını görmeye başladım, azalttım. Doğru

okusunlar hıza çok takılmıyorum. Bir öğrenci sınıf seviyesine göre mesela 120-130 kelime okuyabilmeli. 150 kelime okuyan çocuk oluyor ama hızlı okuduğu için okuduğu şeyleri anlayamıyor. Akıcı okuma ile ilgili bir değerlendirme yapmadım. Okuduklarını takip ediyorum. Nasıl okuduklarına bakıyorum. Yoksa onunla ilgili bir çalışma yapmadım. Daha doğrusu nasıl bir çalışma yapılır onu da şu anda düşünmüyorum. Çocuğun akıcı okuyup okumadığı takip edilerek anlaşılır.” (Fehmi)

Tablo 21’e göre öğretmenler öğrencilerinin akıcı okuma düzeyini belirlemeye yönelik olarak akran değerlendirme, okuma sırasında dinleme ve dakika tutup kelime sayılarını belirleme yöntemlerini daha çok tercih etmekte; soru sorma, paylaşarak okutma ve göz sıçraması egzersizi yapmayı daha az tercih etmektedirler.

Öğretmenlere yaptıkları bu değerlendirmelerin öğrenciye katkısının ne olduğu sorulduğunda; Aslan öğrencinin kendini görmüş olduğunu; Burak öğrencilerin bilgilendiklerini; Cihan öğrencilerin birbirlerini tanıdıklarını; Derya öğrencilerin okumaya heveslendiklerini; Emre öğrencilerin her dalda başarılı olabileceklerini ve Fehmi öğrencilerin daha dikkatli olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere bir dakika tutup okutma yapıp yapmadıkları sorulduğunda Aslan bu sene 2-3 defa yaptığını; Burak bu sene yapmadığını; Cihan uzun süredir yapmayı bıraktığını; Derya aslında yaptığını ama yaşadığı veli sorunları nedeniyle bu sene 1 defa yaptığını; Emre yapmadığını ve Fehmi ara sıra yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlere okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşündükleri sorulduğunda hepsi normal bir hızda okumanın anlama için yeterli olacağını belirtmişlerdir. Fakat Tablo 25'e ait açıklama bölümünde öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bir dakikada kaç kelime okuduklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır.

4.5 Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okurken yaptıklarını düşündükleri okuma hatalarına ilgili görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Okurken Yaptıklarını Düşündükleri Okuma Hataları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Hata türleri	Yanlış okuma	14	Aylin, Berna, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Demir, Duru, Erhan, Fatma, Filiz, Fuat, Fatih, Füsün
	Noktalama	9	Berrin, Bulut, Cihat, Cenk, Ekrem, Ebru, Esin, Fatih, Faruk
	Atlayıp geçme	7	Ayça, Berna, Berrin, Elif, Esin, Erdem, Filiz
	Tekrar	4	Ahmet, Ceren, Duru, Ercan
	Ses tonu/Vurgu	2	Ahmet, Cenk
	Hata yapmıyorum	1	Esra

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin yanlış okuma hatası, ses tonu/ vurgu hatası, tekrar hatası, atlayıp geçme hatası yaptıkları görülmektedir. ayrıca öğrencilerden hata yapmadığını düşünen de bulunmaktadır. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Bazen acele ediyorum ya da heyecanlanıyorum. Kelimeleri yanlış okuyabiliyorum ya da noktaları atlayabiliyorum. Belli bir düzende kitap okumadığım için olabilir ya da heyecanlandığımdan olabilir." (Cihat)

"Sonlarını karıştırıyorum. Kelimelerin sonlarını yapmamak yazıyor ben yapmak diyorum. Pek okumadığım için." (Dila)

"Noktada, virgülden durmamak. Bazen hızlı okuyorum. Okulda yarışma yaptığımız için alıştım hızlı okuyorum." (Ekrem)

"Bazı cümleleri yanlış okuyorum. Noktalarda duramıyorum. Çünkü hızlı okumaya çalışıyorum." (Fatih)

"Utandığım için yutkunuyorum. Bazen satır atlıyorum. Burayı okuyorum bu satırı görmüyorum. Bazen heyecanlandığımda da yapıyorum." (Ayça)

"Bazen kelimeleri yanlış okuyorum. Çok az satır atlayabiliyorum. Herhalde değişik kelimeler olduğu için olabilir." (Berna)

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin okurken en çok yaptıklarını düşündükleri hata kelimeleri yanlış okuma sonra noktalama işaretlerine dikkat etmeme hatasıdır. Bunları atlayıp geçme hatası takip etmektedir. Sonrasında da kelimeleri tekrar etme

ve ses tonu/ vurgu yapamama hatası gelmektedir. Ayrıca hata yapmadığını düşünen de vardır.

Tablo 23: Öğrencilerin Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Tekrarlama	Yanlış Okuma
Ahmet	-	2	19	-
Ayça	13	2	14	12
Aylin	-	3	4	3
Berna	1	1	13	2
Berrin	12	-	8	4
Bulut	-	3	6	-
Cihat	-	2	6	1
Cenk	5	2	8	3
Ceren	1	2	12	-
Dila	6	2	7	6
Demir	-	-	10	1
Duru	1	-	11	1
Elif	1	-	4	5
Ekrem	-	1	11	4
Ebru	1	2	5	2
Ercan	2	2	13	8
Esra	-	-	8	3
Esin	3	2	6	2
Erhan	1	-	11	-

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Tekrarlama	Yanlış Okuma
Erdem	6	1	10	2
Fatma	15	-	6	4
Filiz	8	3	-	14
Fuat	1	1	-	12
Fatih	2	2	13	1
Faruk	2	3	9	5
Fusun	28	4	6	19
Toplam	109	40	226	113

Tablo 23'e göre öğrenciler atlama, ekleme, tekrarlama ve yanlış okuma hatalarını yapmaktadırlar. Öğrencilerin çalışmada yaptıkları hatalar ile kendilerinin okurken yaptıklarını düşündükleri hatalarla ilgili verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında öğrencilerin okurken daha çeşitli hatalar yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle sınıfta yaptıkları okuma çalışmaları hakkındaki görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Öğretmenleriyle Sınıfta Yaptıkları Okuma Çalışması Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Öğretmenin okuma sırasında öğrenciyi uyardığı hususlar	Noktalama işaretleri	25	Ahmet, Ayça, Aylin, Berna, Berrin, Bulut, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Demir, Duru, Elif, Ekrem, Ebru, Ercan, Esra, Esin, Erhan, Erdem, Fatma, Filiz, Fuat, Faruk, Fusun
	Ses tonu	15	Aylin, Berna, Berrin, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Demir, Ekrem, Ebru, Esin, Erhan, Fatma, Filiz, Fusun
	Okuma hızı	5	Ahmet, Ayça, Dila, Duru, Esra
	Kelime tanıma	3	Berna, Berrin, Cenk
Öğretmenin öğrenci anlamasını değerlendirmesi	Soru sorma	23	Ahmet, Ayça, Aylin, Berna, Berrin, Bulut, Cihat, Ceren, Dila, Demir, Duru, Elif, Ekrem, Ercan,

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
	Anlattırma	15	Esra, Esin, Erhan, Fatma, Filiz, Fuat, Fatih, Faruk, Füsün Aylin, Berna, Cihat, Ceren, Dila, Ekrem, Ebru, Ercan, Esra, Esin, Erhan, Erdem, Fatma, Fatih, Füsün
	Özet yaptırma	4	Aylin, Ebru, Erhan, Fatih
	Sınav yapma	1	Cenk
	Devamını tahmin etme	1	Bulut

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleriyle sınıfta yaptıkları okuma çalışmalarında; öğretmenlerin okurken öğrencilerden noktalama işaretlerine, ses tonuna, okuma hızına, kelime tanımaya ve vurguya dikkat etmelerini istedikleri görülmektedir. Öğretmenler okuduklarını anlamalarını değerlendirmede öğrencilere soru sormakta, okuduklarını anlattırmakta, sınav yapmakta, özet yapmalarını istemekte ve devamını tahmin etme etkinliği yaptırmaktadır. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Noktaya, virgüle, ünleme, soru işaretine dikkat edin diyor. Sorular soruyor."
(Elif)

"Noktaya, virgüle ve ünlem işaretine. Noktalamalarda durmamızı istiyor. Kim anlatmak ister diye soruyor. Biz de parmak kaldırıp anlatıyoruz." (Erdem)

"Ses tonumuzu değiştirmemize dikkat ediyor. Noktalarda nefes alın, olmadığı yerlerde nefes almayın diyor. Soru soruyor, özet yaptırıyor, anlattırıyor."
(Aylin)

"Ses tonuna çok dikkat etmemizi istiyor. Çünkü ses tonlaması başka birinin konuştuğunu mu yoksa aynı kişinin konuştuğunu anlamamıza yardımcı oluyor. En çok bunun üzerinde duruyor ama noktalama işaretlerine dikkat etmemizi çok istiyor. Sorular soruyor. Bazen anlattırabiliyor." (Cihat)

"Noktalama işaretlerine, hızımıza dikkat ediyor. Orta hız iyi diyor. Sorular soruyor." (Ayça)

"Noktalama işaretlerine, okuma hızına dikkat etmemizi istiyor. Sorulara düzgün cevap vermemizden anladığımızı anlıyor." (Duru).

"Metinle ilgili sorular veriyor." (Faruk)

"Sorular soruyor." (Demir)

"Anlatmamızı istiyor." (Ceren)

"Tahtada anlattırıyor." (Ercan)

"Bazen özet yazdırıyor." (Ebru)

"Özet yapmamızı istiyor." (Fatih)

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleriyle sınıfta yaptıkları okuma çalışmalarının iki alt temada incelendiği görülmektedir. İlk alt tema olarak okuma çalışması yaparken öğretmenlerin öğrencilerinden nelere dikkat etmelerini istedikleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenler öğrencilerinin en çok noktalama işaretlerine, sonra ses tonuna dikkat etmelerini istemektedir. Bunları okuma hızı, kelime tanıma ve vurgu takip etmektedir. İkinci alt tema olarak öğretmenlerin öğrencilerinin okuduklarını anlamalarını nasıl değerlendirdiği ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenler okuduklarını anlamalarını değerlendirmede öğrencilere en çok soru sormakta, sonra okuduklarını anlattırmaktadır. Bunu sınav yapma ve özet yapma etkinliği takip etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden yapmalarını istediği en az şeyin ise devamını tahmin ettirme etkinliği olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle birebir okuma çalışması yapması hakkındaki görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 25' te gösterilmiş.

Tablo 25: Öğrencilerin Öğretmenleriyle Birebir Okuma Çalışması Yapması Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Öğretmenle okuma çalışması	Yapmadık(birebir)	16	Ayça, Berna, Berrin, Bulut, Cihat, Dila, Elif, Ercan, Esra, Esin, Erhan, Fatma, Filiz, Fuat, Fatih, Füsün
	Yaptık (dakika tutma şeklinde)	5	Ahmet, Aylın, Ekrem, Ebru, Erdem
	Bazen (dakika tutma şeklinde)	2	Ceren, Duru
	Bir kere yaptık (dakika tutma şeklinde)	2	Cenk, Demir
	Bazen (birebir)	1	Faruk
Öğretmenle birebir okuma çalışması yapma ihtiyacı	İhtiyaç duymam	13	Berrin, Bulut, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Demir, Duru, Elif, Ekrem, Filiz, Faruk, Füsün
	İhtiyaç duyarım	10	Ahmet, Ayça, Aylın, Ercan, Esra, Erhan, Erdem, Fatma, Fuat, Fatih
	Bazen ihtiyaç duyarım	3	Berna, Ebru, Esin

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleriyle bire bir okuma çalışması yapma durumları iki alt temada incelenmiştir. İlk alt tema olarak okuma çalışması yapma durumları incelenmiştir. Buna göre öğrenciler birebir okuma çalışması yapıyoruz, bir kere yaptık ve yapmadık cevaplarını vermişlerdir. İkinci alt tema olarak öğrencilerin öğretmenleriyle bire bir okuma çalışması yapmaya ihtiyaç duyma durumları incelenmiştir. Buna göre öğrenciler böyle bir çalışma yapmaya ihtiyaç duyarım, bazen ihtiyaç duyarım ve ihtiyaç duymam şeklinde cevap vermişlerdir. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Hiç yapmadık." (Berna)

"Yapmıyor." (Cihat)

"Yapıyoruz. Öğretmen kendi masasına çağırıyor. karşısına birini oturtuyor. Okuma çalışması yaptırıyor. Onu dinliyor diğerleri sırasını bekliyor. Bir dakika tutup hızlı okuma yapıyor." (Ahmet)

"Yaptık. Sınıfta yanına çağırıldı. Dakika tutup okuduğumuz kelimelere bakıyor." (Aylin)

"Dakika tutuyor bazen." (Ceren)

"Öğretmenimiz okuma yarışması yapıyor bazen. 1 dakikada kaç kelime okuyabiliyoruz onu test ediyor. Ama sınıfta yaptığı için karışık olarak karşısına alıyor, sırayla okutuyor." (Duru)

"İhtiyaç duymuyorum çünkü güzel okuyorum." (Bulut)

"Ben birebir çalışmaya ihtiyaç duymuyorum çünkü zaten evde annemler bana söylüyor onlar düzeltiyor o yüzden." (Dila)

"İhtiyaç duyarım kitap okumamı geliştirmesi için her gün yapsın." (Aylin)

"İhtiyaç duyuyorum. Yanlışlarımı düzeltirim." (Erhan)

"Bazen ihtiyaç duyuyorum. Öğretmenimin benimle okumasından bilgi almak istiyorum." (Ebru)

"Bazen ihtiyaç duyuyorum. Bazen yanlış okuduğumda okuman kötüleşmiş diyor ama gerçekte güzel okuyorum. O yüzden beni dinlesin istiyorum." (Berna)

Tablo 25'e göre öğretmeniyle birebir okuma çalışmasını bazen yapanların ve bir kere yapanların hiçbiri; yapmayanların da bir kısmı bu çalışmaya ihtiyaç duymazken; öğretmeniyle birebir okuma çalışmasını yapmayanların diğer kısmı bu çalışmaya ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenle okuma çalışması yapıp yapmama durumları sorulduğunda öğrencilerin hepsi dakika tutarak hızlı okuma çalışması yapıp yapılmadığının sorulduğunu sanmışlardır. Burada sorulmak istenen öğretmenin öğrenciyle evde ya da okulda sessiz bir yerde birebir okuma çalışması yapıp yapmadığıdır. Soru anlaşılmadığı için tekrar açıklanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre yapılan birebir çalışmalar dakika tutma ve kastedilen birebir okumaların dinlenmesi şeklinde ikiye ayrılmıştır. Birebir çalışmaya ihtiyaç duymayan öğrenciler böyle bir çalışmaya ya evde okuma

yaptıkları için ya da güzel okuduklarını düşündükleri için ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okuduklarını anlamaları için nasıl bir hızda okumaları gerektiğine dair görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğrencilerin Okuduklarını Anlamaları İçin Nasıl Bir Hızda Okumaları Gerektiği Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Okuma hızı düzeyi	Orta olmalı	21	Ahmet, Ayça, Aylin, Berna, Berrin, Bulut, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Duru, Elif, Ekrem, Ebru, Ercan, Esra, Esin, Fatma, Filiz, Fatih, Faruk
	Çok hızlı	2	Erhan, Füsün
	Hızlıya yakın olmalı	2	Demir, Erdem
	Yavaş olmalı	1	Fuat

Tablo 26 incelendiğinde öğrenciler okudukları metni anlamaları için olması gereken okuma hızı düzeyinin yavaş, orta hız, hızlıya yakın ve çok hızlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Çok hızlı da okumamalılar hem kendileri anlayamazlar hem karşı tarafa da güzel bir okuma çıkmaz. Çok yavaş okuyunca da anlaşılmaz. Orta gibi olabilir." (Cihat)

"Orta hızlı okunmalı. Çok hızlı kimse bir şey anlamaz. Yavaş okursam hepsi akıllarından gider. Benim de aklımdan gittiği için orta hızda okursam herkes düzgün anlar, ben de düzgün anlarım. Sorulara düzgün cevap verebiliriz." (Duru)

"Çok yavaş okusam anlayamam. Çok hızlı okusam anlarım." (Erhan)

"Yavaş okursan anlıyorum, hızlı okursam daha çok anlıyorum." (Füsün)

"Hızlıya yakın okunmalı. Çok hızlı okursam değişik anlıyorum, her şey birine girmiş gibi. Yavaş okusam hızım yavaşlıyor anlamam çok bir şey olmuyor." (Demir)

"Çok hızlıda daha az anlarım, az hızlıda çok iyi anlarım." (Erdem)

Tablo 26 incelendiğinde öğrenciler okudukları metni anlamaları için olması gereken okuma hızı düzeyinin en çok orta düzeyde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında çok hızlı olmalı ve hızlıya yakın olmalı diyen az öğrenci bulunmaktadır. Bir öğrenci de yavaş okunması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin okuma yaparken noktalama işaretlerine ne sıklıkla dikkat ettiklerini düşündüklerine dair görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 27' de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğrencilerin Okuma Yaparken Ses Tonuna Ne Sıklıkta Dikkat Ettikleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Ses tonu	Bazen değiştiririm	12	Ahmet, Berna, Berrin, Bulut, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Ekrem, Fatma, Faruk, Füsün
	Her zaman değiştiririm	7	Demir, Duru, Elif, Ebru, Esin, Erhan, Filiz
	Değiştirmem	7	Ayça, Aylin, Ercan, Esra, Erdem, Fuat, Fatih

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin okuma yaparken ses tonunu değiştirme sıklıkları her zaman, bazen, hiç değiştirmem ve fikrim yok olarak değişkenlik göstermektedir. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Bir yeri kalın okuyorsun, bir yeri ince. Şiirler genellikle ince sesli okunur. Kalın sesli okuduğunda çok hoş bir şey olmuyor çünkü. Uzun metinler de genellikle orta sesli okunuyor. Bazen değiştirmiştım. Ses tonu değiştirmeden okuduğumda daha iyi anlıyorum. Değiştirdiğimde anlamayabiliyorum."
(Berna)

"Bazen konuşmalarda değiştiriyorum. Değiştirmede o kadar anlamıyorum. Değiştirdiğimde de o kadar anlamıyorum." (Ekrem)

"Okurken ses tonunu değiştiririm. Değiştirince normal anlayabiliyorum. Değiştirmeden anlayamam." (Elif)

"Heyecanlanmada şaşırıyormuş gibi okuyabiliriz. Üzüntüde ağlayacakmış, çok üzülmüş gibi okuyabiliriz. Her bunlarla karşılaştığımda değiştiriyorum."

Değiştirerek okuduğumda heyecanlanmayı, gülmeyi fark ediyorum ama ses tonuna önem vermediğim zaman hiçbirini anlayamadan geçiyorum." (Esin)

"Değiştirmemeyi düşünüyorum. Daha güzel oluyor." (Ercan)

"Bence değiştirilmemeli. Çünkü benim sesim çok güzel. Mesela senin sesin ve ötekinin sesi farklı olabilir ama benim sesim değiştiğinde aynı da olabilir. Okuma yaparken değiştirmiyorum. Değiştirsem de anlıyorum, değiştirmesem de anlıyorum." (Esra)

Tablo 27'ye göre okuma yaparken ses tonunu değiştiren öğrencilerden bazen diyenler en fazladır. Bunu her gerektiğinde değiştiririm diyenler izlemektedir. Değiştirmem diyenler azınlıktadır. Hiç fikri olmayan bir kişi bulunmaktadır.

Ayrıca öğrencilere, okuma yaparken ses tonuna dikkat ettiklerinde ve etmediklerinde anlamalarının nasıl değiştiği sorulmuştur. Öğrencilerin yarısı ses tonuna dikkat etmeden okuduklarında anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yarısı ise değiştirse de değiştirmeseler de anladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca iki türlüde anlamıyorum ve değiştirirsem anlamam diyen öğrencilere rastlanmıştır. Öğrencilere ses tonunun değiştirilmesinin ne olduğu sorulduğunda uygun cevap verenler çıktığı gibi, ses tonunu yanlış bilip, değiştirmenin de yanlış olduğunu düşünen öğrencilere rastlanmıştır.

Öğrencilerin kendi akıcı okuma düzeylerine verdikleri puanlara bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğrencilerin Kendi Akıcı Okuma Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Akıcı okuma için öz değerlendirme (1=zayıf, 2= kabul edilebilir, 3=orta, 4=iyi, 5=çok iyi)	4	15	Ayça, Berna, Berrin, Cihat, Cenk, Ceren, Dila, Elif, Ekrem, Ebru, Esin, Erdem, Filiz, Fuat, Faruk
	5	6	Ahmet, Aylin, Bulut, Duru, Esra, Erhan
	3	5	Demir, Ercan, Fatma, Fatih, Füsün

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin kendi akıcı okuma düzeylerine en çok 4= iyi puan verdikleri görülmektedir. Bunu aynı öğrenci sayısı ile 3= orta ve 5= çok iyi puanları izlemektedir. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"4 puan çünkü arada metni normal bir şekilde okuyorum, arada bazen noktalama işaretlerini atlayarak gidiyorum." (Berrin)

"4 olabilir çünkü bazen heyecanlanıyorum. Noktalama işaretlerini atlıyorum, okumamda gariplik oluyor." (Cihat)

"5 veririm çünkü hata yapmadığından, noktalama işaretlerini çok az da olsa vurguladığımdan, önem gösterdiğimden." (Ahmet)

"5 verebilirim çünkü güzel okuyorum." (Bulut)

"3 çünkü orta bir ses tonuyla okuyorum. Bazen yanlışlar yapıyorum." (Demir)

"3 puan çünkü çok aşırı yavaş okumuyorum ama hızlanamadım da." (Ercan)

Tablo 28'e göre öğrencilerin çoğu akıcı okuma düzeyleri açısından kendilerini iyi veya çok iyi bir düzeyde bulmaktadırlar.

Öğrencilerin kendi okuduklarını anlama düzeylerine verdikleri puanlara bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 29' da gösterilmiş.

Tablo 29: Öğrencilerin Kendi Okuduklarını Anlama Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Okuduğunu anlama için öz değerlendirme (1=zayıf, 2= kabul edilebilir, 3=orta, 4=iyi, 5=çok iyi)	4	13	Ahmet, Berrin, Bulut, Cihat, Demir, Elif, Ekrem, Esra, Erhan, Erdem, Fatma, Fatih, Füsün
	5	11	Ayça, Aylin, Cenk, Ceren, Dila, Duru, Ercan, Esin, Filiz, Fuat, Faruk
	3	2	Berna, Ebru

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin kendi okuduklarını anlama düzeylerine en çok 4= iyi puan verdikleri görülmektedir. Bunu aynı öğrenci sayısıyla 5= çok iyi puan izlemektedir. En az verdikleri puan ise 3= ortadır. Bu konuda öğrencilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"4 çünkü bazı kelimeler bizim öğrenmediğimiz kelimeler oluyor. O yüzden anlamıyorum. Kelimeler dışında anlıyorum." (Fatma)

"4 puan veririm çünkü bazen heyecanlandığımda sadece okumak için okuyorum. Kafama yerleşmiyor." (Cihat)

"5 puan çünkü bilmediğim şeylere dikkat ederim. Ne olduğunu düşünürüm. Bildiğim şeyleri de çok hızlı okumam." (Cenk)

"5 puanlık anlıyorum çünkü dikkatli okuyorum." (Dila)

"3 puan çünkü bazen okuduğum kitapları anlayamayabiliyorum." (Berna)

"3 puan çünkü mesela öğretmen özet yazın diyor. Aklıma gelemeyenler oluyor. Biraz düşünüyorum sonra metni bir daha baştan okuyunca hepsini cevaplayabiliyorum." (Ebru)

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin çoğu okuduklarını anlama düzeyleri açısından kendilerini iyi veya çok iyi bir düzeyde bulmaktadırlar.

4.6 Veli Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Velilerin çocuklarının yanında kitap okumaları ile ilgili görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30: Velilerin Çocuklarının Yanında Kitap Okumaları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Model olma	Okumam	11	Afife, Ebrar, Ece, Esmâ, Eylül, Ezgi, Feyza, Firdevs, Fidan, Funda, Fikriye
	Bazen okurum	8	Ahu, Bahtiyar, Canan, Cemile, Duygu, Elmas, Emel, Figen
	Hep okurum	4	Adile, Barış, Bahar, Didem
	Sık sık okurum	3	Ceyda, Defne, Eda

Tablo 30 incelendiğinde velilerin evde çocuklarının yanında kitap okumaları ile ilgili görüşleri okurum, bazen okurum ve okumam şeklindedir. Bu konuda velilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Çok sık yaptığımız bir etkinlik değil. Bahanelere sığınmıyoruz. Yaptık ama çok sık değil. Mesela 6 ayda bir belki senede bir iki kere." (Esmâ)

"Okunmalı ama yapmıyoruz işte hocam." (Ece)

"Ailenin örnek olması lazım. Bir gün baktım kimse kitap okumuyor. Bari ben kalkayım da kitabımı okuyayım dedim. Kitabımı aldım elime, odaya geçtim.

Herkes peş peşe arkamdan geliyor. Haftada bir kere elimde bir kitap oluyor."
(Ahu)

"Ben de bazen bir kitap okuyor oluyorum. O zaman çok sık yapıyoruz ama elimde o an okuduğum bir kitap yoksa ya da başka işlerle meşgulsem onları kendi haline bırakıyorum." (Cemile)

"Her akşam yatmadan önce 5 sayfa da olsa 10 sayfa da olsa kitabımı okuyorum. Çocuklar bunu görüyor zaten." (Bahar)

"Her akşam bir saat 8 ile 9 arasında okuyorum." (Didem)

Tablo 30'a göre velilerin yarısına yakını hiç kitap okumamaktadır ve çocuğuna da model olmamaktadır. Bunu zaman zaman okuyan veliler izlemektedir. Sık sık okuyan veliler ile her zaman okuyan velilerin sayısı hemen hemen aynıdır ve tablodaki azınlığı bu veliler oluşturmaktadır.

Velilerin çocuklarının yanında kitap okumalarının yararı ile ilgili görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31: Velilerin Çocuklarının Yanında Kitap Okumalarının Yararı Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Model olmanın çocuğa faydası	Okumaya teşvik etme	19	Afife, Ahu, Bahtiyar, Canan, Ceyda, Defne, Ebrar, Ece, Eda, Elmas, Emel, Esmâ, Eylül, Feyza, Firdevs, Fidan, Funda, Fikriye, Fiğen
	Öğrenme	3	Barış, Bahar, Ezgi
	İletişim Becerisi	3	Cemile, Duygu, Eda
	Zihni geliştirme	2	Duygu, Eda
	Birlikte zaman geçirme	1	Didem

Tablo 31 incelendiğinde velilerin evde çocuklarının yanında kitap okumalarının yararı hakkındaki görüşleri okumaya teşvik etme, öğrenme, iletişim becerisi, zihni geliştirme ve birlikte zaman geçirme şeklindedir. Bu konuda velilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Kitap okumayı daha severek yapıyor. Bilinçli olarak yapıyor. Sıkılmıyor. Kendisini kütüphane ortamında hiss ediyor. Bence daha etkili oluyor bu

durum. Sen televizyon başındayken çocuğa hadi git kitap oku deyince onu ceza gibi algılıyor. Of ya yine mi kitap okuyacağım ya diyor. Ona eziyete dönüşüyor." (Bahtiyar)

"O da hevesleniyor bu sefer. Ödevimi bir an önce bitireyim, kitabımı okuyayım. Salona geçelim kitap saati yapalım. Anne sen şimdi kitap okuyorsun, canım çekti. Kitabımı yanıma alayım dursun bari yanımda falan diyor." (Defne)

"Okuduğumuz kitapta farklı bir şey öğrenmiş oluyoruz." (Bahar)

"Bilmediği kelimeleri daha çabuk öğreniyor. Hazır cevaplılık oluyor." (Barış)

"Başkalarının düşüncelerini de anlayabiliyorsun, ne anlatmak istediğini de anlayabiliyorsun. Sana bu şekilde yardımcı olur. Zihnin gelişir, düşünmen gelişir, iletişim becerin gelişir diye söylüyorum." (Duygu)

"Bence çocuklar kitap okurken aile televizyonla, telefonla uğraşırsa çocuk da yavaşça ona kaymaya başlar. Ama aile de kitap okursa o daha değerli bir hale geliyor. Bir de okudukları bilgileri paylaşmak istiyorlar. Daha bir mutlu oluyorlar." (Cemile)

Tablo 31'de çocukların yanında okuma yapan velilerin çocuklarında gözlemledikleri gelişmeler ve okuma yapmayan velilerin okuma yapılırsa çocuklarında gözlemleyeceklerini düşündükleri gelişmelere yer verilmiştir. Çocuklarının yanında kitap okuyan velilerin çoğunluğu en çok gözlemledikleri şeyin çocukları okumaya teşvik etme olduğunu belirtmişleridir. Sonra öğrenme ve iletişim becerilerinin geliştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bunu zihin gelişimi izlemektedir. Çocuğunun birlikte zaman geçirmekten mutlu olduğunu gözlemleyen bir veli vardır. Çocuklarının yanında kitap okumayan Ebrar, Ece, Esma, Feyza, Firdevs, Fidan, Funda ve Fikriye okusalar çocuklarını da okumaya teşvik etmiş olacaklarını; Afife ve Eylül çocuklarının okuma alışkanlığı kazanacaklarını; Ezgi çocuğunun yeni şeyler öğreneceğini bildiklerini ama okuyarak çocuklarına model olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin velilerine akıcı okumaya yönelik verdiği tavsiyeler ile ilgili velilerin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Velilerine Akıcı Okumaya Yönelik Verdiği Tavsiyeler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kavramsal Kod	Frekans	Katılımcılar
Öğretmen tavsiyeleri	Okuma yapma	17	Afife, Ahu, Bahtiyar, Ceyda, Cemile, Defne, Ebrar, Eda, Elmas, Emel, Esmâ, Eylül, Ezgi, Feyza, Firdevs, Funda, Figen
	Okuma kuralları	5	Barış, Defne, Didem, Ebrar, Eda
	Model olma	4	Ceyda, Eda, Elmas, Emel
	Bilmiyorum	3	Adile, Esmâ, Firdevs
	Tavsiye vermedi	3	Bahar, Canan, Fidan
	Bilgilendirme	2	Bahtiyar, Duygu
	Dinleme	1	Ebrar

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin velilerine akıcı okumaya yönelik olarak okuma yapma, model olma, okuma kurallarına dikkat etme, bilgi verme ve diğer tavsiyelerde buldukları görülmektedir. Bu konuda velilerden alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Devamlı kitap okusun diyor." (Feyza)

"Çocukların kitap okumalarına daha çok dikkat etmeli gerektiğini söylüyor. Kitabını okumamış diye bilgi veriyor." (Bahtiyar)

"Hızlı okuyup da ağızımızdan çıkanın anlaşılması güzel bir şey değil. Hızlı okumak önemli değil, önemli olan anlayarak, akıcı ve yavaş bir şekilde okumak. Yavaş okusun diyor." (Defne)

"Bir sefer hızı 100 kelimedenden aşağı inmemesi ile ilgili bir tavsiyede bulundu." (Didem)

"Siz önce çocuklara okuyun sonrasında çocuklarda size aynı şekilde tekrarlasın. Dümdüz ve hızlı okumaktansa belirli noktalama kurallarına seslendirmeleri dikkat ederek okunmasını çok önemsiyor." (Eda)

"Sık sık okutun, beraber kitap okuyun diyor." (Elmas)

Tablo 32'ye göre öğrencilerin öğretmenleri akıcı okumaya yönelik velilerine en çok çocukların okumaları yönünde tavsiye vermektedir. Bunu ocukların okuma kurallarına uymaları yönündeki tavsiyeleri izlemektedir. Sonrasında velilerin çocuklara model olması tavsiye edilmiştir. Herhangi bir fikir beyan etmeyen velilerin toplantılara gitmediği görülmektedir. Bunun dışında da tavsiyede bulunulmadığını belirten veliler de aynı sayıdadır. Bunun dışında Cemile ve Barış tavsiyeden daha çok öğretmeninden çocuklarının durumu ile ilgili bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. En az tavsiye ocuk okurken velinin de dinlemesi yönünde olmuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlara yer verilmiş literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Nicel verilere ait sonuç ve tartışma:

Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ulu (2016) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma yüzdelerini 93.10; Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kelime tanıma yüzdesini erkeklerde 93.66, kızlarda 93.57; Akyol (2014) üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına baktıklarında kelime tanıma puanlarını 88.03; Baştuğ (2012) çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanımlarına ait ortalamayı 88.57; Seçkin (2012) çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin kelime tanıma puanını 85.80; okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin kelime tanıma puanını 95.00 bulmuştur. Literatürdeki sonuçlara bakıldığında üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri endişe düzeyi ile öğretimsel düzey arasında değişmektedir. Yapılan araştırmada da ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerinin alt boyutlarından biri olan kelime tanımlarına ait puanları değerlendirildiğinde hikaye edici ve bilgilendirici metin endişe düzeyine çok yakın olmakla birlikte öğretimsel düzeyde; şiir metninde ise endişe düzeyinde çıkmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri literatürle paralellik göstermektedir. Akyol ve diğerlerine (2014) göre üçüncü sınıftaki bir öğrencinin metin performansı eğitim-öğretim yılının başında öğretim düzeyinde, sonunda ise bağımsız düzeyde olmalıdır. Yapılan araştırmada yer alan öğrenciler akıcı okuma becerilerinden biri olan kelime tanıma açısından istenen düzeye (bağımsız düzey) ulaşamamıştır. Araştırmada her öğrencinin ekleme, atlama, tekrar ve yanlış okuma hatalarından ortalama üç tanesini yaptıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler ise kendilerinin ve öğretmenler öğrencilerinin yaptıklarını söyledikleri okuma hatası çeşitlerinden bir tanesini söylemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılan okuma hataları ile ilgili net bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerinin, öğrenciler ise kendilerinin yaptıkları okuma hatalarının tam farkında değildirler. Hem öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin istenilen düzeyde olmaması hem de kelime tanıma düzeyi ile ilgili farkındalığın olmaması, öğretmenlerin öğrencilerinin kelime tanıma becerilerini geliştirme açısından gereken önemi vermediklerini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin değişik kelimelerle çok karşılaşmalarından, öğretmenlerinin de bu konuda özensiz davranmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Ulu (2016) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını 100.3; Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okuma hızını erkeklerde 94.60, kızlarda 87.68; Akyol (2014) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızını 47.18; Ergül (2012) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızını 55.96; Sarıpınar (2006) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızını 88.66; Erden vd.(2002) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını 91.46; Baştuğ (2012) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını 63.16; Seçkin (2012) üçüncü sınıf öğrencilerinden okuma güçlüğü olan öğrenci grubunun okuma hızını 38.50 ve okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunun okuma hızını 95.00 ve Ateş ve Yıldız (2011) ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızını 79.36, cümle çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızını 75.38 bulmuşlardır. Yapılan araştırmada da ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerinin alt boyutlarından biri olan okuma hızlarına ait puanlar değerlendirildiğinde üç metinde de öğrencilerin ulaşması gereken okuma hızının altında bir hızda metinleri okudukları görülmüştür. Öğrencilerin okuma hızı düzeyleri literatürdeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Akyol ve diğerlerinde (2014) belirtilen okuma hızı tablosuna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin hızlarının ilkbahar döneminde 80-140 kelime arası olması gerekmektedir. Yapılan araştırmada yer alan öğrenciler akıcı okuma becerilerinden biri olan okuma hızı açısından istenen düzeye ulaşamamıştır. Öğrencilere sorulan sorulardan alınan cevaplara göre öğretmenleri onlara dakika tutarak hızlı okuma çalışması yapmaktadırlar. Fakat bu etkinliğin öğrencilerin okumalarını hızlandırmadığı görülmektedir. Öğrenciler okuma

hızı açısından ne çok hızlı ne de çok yavaş olmayan bir hızda okuyunca anlayacaklarının farkındalar fakat öğrenciler okurken çeşitli okuma hataları yapmışlardır. Okuma hızlarının beklenen düzeyden düşük olması kelime tanımlarındaki zayıflıktan kaynaklanıyor olabilir. Kelime tanımada takıldıkları için gereken hızda okuma yapamamış olabilirler.

Baştuğ (2012) yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ait ortalamalarını 42.50; Akyol (2014) yaptıkları çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarını 35.01 ve Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada erkeklerin basit anlama puanlarını 51.25, kızların basit anlama puanlarını 53.55 bulmuştur. Erkeklerin çıkarımsal anlamaya dayalı puanlarını da 51.62, kızların puanlarını da 37.80 bulmuştur. Yapılan araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde hikaye edici metinden yüzde olarak 57.42; bilgilendirici metinden 55.69 ve şiir metninden 57.84 başarı gösterdikleri görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ilgili elde edilen araştırma sonuçları literatürdeki sonuçlara göre az farkla yüksek çıkmıştır. Anlama düzeyinin %51- 89 arası olması öğrencinin, öğretmenin veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okumasını ve anlamasını ifade eder (Akyol, 2013, s. 98, 106). Sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin anlama düzeylerinin endişe düzeyine yakın öğretimsel düzeyde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama açısından bağımsız düzeyde olmadıkları görülmektedir. Görüşme sorularında verilen cevaplara göre öğretmenler öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemede en çok soru sorma ve anlattırma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının bir yetişkin yardımıyla gerçekleşmesinin sebebi üst düzey düşünme becerilerini tam kullanamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmenler sordukları sorularla veya metni anlattırma yöntemleriyle öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlayamıyor olabilirler. Öğretmenlerin anlama ulaşmak için kullandıkları yöntemlerin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Seçkin (2012) çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodi becerilerini “Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği” ile ölçmüştür. Bu ölçek sonuçlarına göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodi puanlarını 7.69, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin prozodi puanlarını 14.46 bulmuşlardır. Ateş ve Yıldız (2011) da

çalışmalarında “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği”ni kullanmışlar ve ses temelli cümle yöntemiyle okumayı öğrenen çocukların prozodi puanlarını 12.04, cümle çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen çocukların prozodi puanlarını 12.12 bulmuşlardır. Yapılan araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodi becerilerine ait puanları hikaye edici metinde 8.92, bilgilendirici metinde 9.69 ve şiir metninde 9.15 bulunmuştur. Prozodi ile ilgili araştırma sonuçları literatürdeki sonuçlara göre düşük çıkmıştır. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeğine göre bu ölçekten 8 puan ve altında puan öğrenciler prozodi açısından yetersiz, üst puanları alanlar ise başarılı sayılmıştır. Buna göre yapılan araştırmada öğrencilerin sınıra yakın olmasına rağmen prozodik beceri açısından başarı gösterdikleri söylenebilir. Prozodik bir okuma gerçekleştirebilmek için noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya, konuşur gibi okumaya dikkat etmek gerekir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bu öğelerden noktalama işaretlerine çoğunluk olarak, ses tonuna ve vurguya azınlık olarak dikkat ettikleri görülmektedir. Dikkat eden öğrencilerden kaynaklı olarak prozodi puanları sınıra yakın bir yükseklikte çıkmış olabilir.

Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dönük Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada kelime tanıma okuma hızıyla, okuma hızı prozodiyle, prozodi de okuduğunu anlamayla ilişkili çıkmıştır. Bu durum Baştuğ (2012); Hudson, Lane ve Pullen (2005); Karasu (2007); Keskin ve Baştuğ (2012); Padelidi ve Antoniou (2014) ve Rasinski'nin (2004) akıcı okuma becerilerinin birbirini etkilediği görüşünü desteklemektedir. Ayrıca kelime tanıma becerisi hem okuma hızıyla hem de prozodi ile ilişkili bulunmuştur. Bu durum sonuç olarak anlamayı da etkileyecektir. Yapılan araştırmalarda kelime tanıma becerisi olmadan amaçlanan anlama ulaşılamayacağı; kelime tanıma becerisi gelişmeyen okuyucuların okuma hataları yapacakları ve enerjilerini okudukları kelimeleri çözmeye ve seslendirmeye harcayacakları bu sebeple anlama dikkat edemeyeceklerini belirtmektedirler (Başaran, 2013; Coşkun ve diğerleri, 2014; Hudson ve diğerleri, 2005; Pardo, 2004; Penner-Wilger, 2008; Rasinski, 2012; ve Thompson, t.y.). Aynı zamanda kelime tanıma becerisinin akıcılık için sadece bir basamak olduğu, yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı ve akıcılığı sağlamak için yeterli olmadığı da düşünülmektedir (Armbruster ve diğerleri, 2009; Başaran, 2013; NRP, 2000 ve Başaran, 2013).

Öğrencilerin okuma hızlarının düşük olmasının, prozodik okuma, anlama gibi diğer becerileri de etkilediği literatür tarafından vurgulanmaktadır (Akyol 2013; Baştuğ, 2012; Breznitz, 2006; Egmon, 2008; Eldredge, 2005; Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin ve Deno, 2003; Katzir ve diğerleri 2006; Klauda ve Guthrie, 2008; Mastropieri, Leinart ve Scruggs, 1999; Miller ve Schwanflugel, 2008; NRP, 2000; Nunez, 2009; Powell, 2008; Rasinski ve Hoffman, 2003; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Robinson, 2005; Samuels, 1979; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004; Schwanenflugel ve diğerleri, 2006; Stanovich, 1986; Wise ve diğerleri 2010; Yıldız ve diğerleri, 2009). Yapılan çalışmada öğrencilerin okuma hızları beklenen düzeyin altında çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya göre okuma hızı incelenen metin türlerinin hepsinde prozodiyle yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bunun sebebi yeterli okuma hızına ulaşıldığında metinde gereken yerlerde prozodi öğelerini kullanma olanağının daha fazla olması olabilir. Kelimelere takılmadan uygun bir hızda okuyabilen öğrenciler metinde gereken yerlerde vurguya, tonlamaya, ses tonunu değiştirmeye, konuşur gibi okumaya daha da dikkat edebilecek ve başarılı bir prozodik okuma gerçekleştirebileceklerdir.

Araştırma sonuçlarına göre sınırdan olmasına rağmen öğrencilerin prozodi becerisi açısından başarı gösterdikleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde prozodi becerisinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı görülmektedir (Akyol, 2013; Aytaç, 2017; Baştuğ ve Keskin, 2013; Calet, Gutierrez-Palma ve Defior, 2017; Ulu, 2016; Whalley, 2017 ve Yıldız ve diğerleri, 2014).

Prozodi ile okuduğunu anlama arasında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda (Aytaç, 2017; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kaya ve Yıldırım (2016); Ulu, 2016; Yıldız ve diğerleri, 2014) yapılan bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bazı araştırmalarda ise (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012 ve Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013) yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, Schwanenflugel ve diğerleri'nin (2004) araştırmasında ise prozodi ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada prozodi becerisi tüm metinlerde okuduğunu anlama ile orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Prozodik okumak anlamak için önemli bir kriterdir. Fakat kelimeler doğru tanınmadan yapılan okuma takılarak, yavaş ilerleyeceği için gereken hıza ulaşamayacak ve öğrenci

zihninde kelime ve cümle ile ilgili bir anlam bütünlüğü sağlayamayacaktır. Ayrıca metnin yavaş okunması prozodik okumanın gerçekleşmesi için gerekli ses tonu, vurgu, konuşur gibi okuma şartlarını da yerine getiremeyecektir. Bu akıcı okuma öğeleri birbiri ile bağlantılı olduğu için araştırma sonucunda diğer öğeler gibi prozodi de orta düzey ilişkili çıkmış olabilir.

Metin Türüne Göre Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı okumanın hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde anlama boyutundaki etkilerinin incelendiği (Baştuğ, 2012; Kaman, 2012; Palavuzlar, 2009; Rasinski, 2010; Yıldırım ve diğerleri, 2010) sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Şiir metni de sınırlı sayıda araştırmada incelenmiştir. Karakuş'un (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bilgilendirici metindeki başarı ortalaması %81; öyküleyici metindeki başarı ortalaması %79; şiir metnindeki başarı ortalaması %81 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen başarı Karakuş'un (2006) araştırması sonucu elde ettiği başarıdan düşük çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerinin metin türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama durumları metin türlerinden etkilenmemektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerine metin türleri ile ilgili farkındalık kazandırmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Halbuki farklı tür metinlerin değişik şekillerde okunabileceği bilgisi öğrencilerde metine karşı sergiledikleri tavırdan farklı bir yaklaşımda bulunmalarını sağlayabilir. Palavuzlar'a (2009) göre okuyucu metin türleri arasındaki farklılığı, metnin tür özelliklerini ve bu türün gerektirdiği okumayı bilmelidir.

Nitel verilere ait sonuç ve tartışma:

Öğrenciler ekleme, tekrarlama, yanlış okuma ve atlama hataları yapmaktadırlar. Benzer olarak Dağ (2010) ve Yılmaz (2008) da çalışmalarında en çok karşılaşılan hataların atlama, ekleme ve yanlış okuma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sidekli ve Yangın (2005) 5. Sınıf öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında en büyük sorunun kelime tanımada yaşanan sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Çaycı ve Demir (2006) de 3. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile çalışmıştır. Bir öğrencisinin kelime tanımada güçlük yaşadığı için kelime atlama ve kelimeyi yanlış okuma hatası yaptığını; diğer

öğrencisinin de hızlı okumaya çalıştığı için kelime/harf çıkarma ya da kelime/harf ekleme hatası yaptığını belirtmişlerdir. Speece ve diğerleri (2010) risk altındaki okuyucuların yaptıkları hataları belirlemiş, akıcılığı ve anlamayı etkileyen sorunun temelinde kelime tanımadan kaynaklanan hatalar olduğunu belirtmişlerdir. Eldredge de (2005) kelime tanımanın akıcılık için gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da kelime tanıma diğer becerileri etkilemede önde gelmektedir. Görüldüğü gibi tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durumun, akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların büyük bir kısmının kelime tanıma yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığını gösterdiği söylenebilir. Uzunkol (2013) kelime tekrar, tekrarlı okuma, eko okuma, paylaşarak okuma ve eşli okuma stratejilerini birlikte kullanmış, yürüttüğü akıcı okuma çalışmaları sonucunda öğrencinin okuma hatalarının azaldığını ve kelime tanıma düzeyinin arttığını belirlemiştir. Öğrencinin okuma düzeyi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Hata yapılan kelime sayısı da oldukça azalmıştır. Bu stratejilerin kullanılmasının akıcı okuma düzeyini artırdığı yapılan birçok araştırmayla belirlenmiştir (Akyol, 2014; Akyol ve Kodan, 2016; Ashley, 2008; Aytan, 2015; Baştuğ ve Kaman, 2013; Bulut, 2016; Çankal, 2018; Çaycı ve Demir, 2006; Çayır ve Ulusoy, 2014; Dağ, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Dündar ve Akyol, 2014; Glazer, 2007; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Kaman, 2012; Kaman ve Şahin, 2013; Keskin, 2012; Kuhn, 2004; Lee ve Yoon, 2017; Morra ve Tracey, 2006; Musti-Rao, Hawkins ve Barkley, 2009; Rasinski, 1994; Rasinski, 2003; Roundy ve Roundy, 2009; Samuels, 1979; Sezgin ve Akyol, 2015; Sidekli ve Yangın, 2005; Stahl ve Heuback, 2005; Uysal, 2018; Uzunkol, 2013; Yamaç, 2014; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2008; Yılmaz, 2009). Okuma hataları yapmanın yanında öğrencilerin okuma hızları da beklenen düzeyin altındadır. Lovett'e (1987) göre okumada güçlük yaşayan, hem okuma hataları yapıp hem de yavaş okuyan grupta (endişe grubu) kelime tanıma oranı ve okuma hızı düşük olur. Ergül (2012) yaptığı araştırmada okuma hızı ve kelime tanıma arasındaki ilişkiye baktığında sadece endişe grubu için bu iki değişken arasındaki ilişkiyi yüksek ve anlamlı bulmuş; buna karşın öğretim grubu için değişkenler arasında herhangi bir ilişkidir söz etmenin mümkün olmadığını ve bağımsız grup için ise okuma hızı ve okuma doğruluğu arasındaki ilişkinin anlamlılığa ulaşmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma hızı ile ilgili cevaplarından okuduğunu anlamak için nasıl bir okuma yapmak gerektiğini tahmin ettikleri anlaşılmaktadır (Coşkun ve diğerleri, 2014; Kor ve diğerleri, 2014; Reutzel ve Cooter, 2008). Fakat okuma hızını belirlemeye yönelik öğretmenler bir dakika tutmakta ve metni hızlı okutmaya çalışmaktadırlar.

Öğretmenlerin ve öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının tam farkında olmadıkları görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin öğrencilerinin yaptıkları hataları kaydetmemeleri ve buna bağlı olarak öğrencilerine gerekli dönütü vermemeleri olabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklere bakıldığında, akıcılığı geliştiren stratejilerden değil sadece bir çeşit okuma türünden yararlandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerine örnek okuma yapmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında da ses tonunu ayarlamamanın ne demek olduğunu tam bilmedikleri ya da önemini fark etmedikleri için ses tonunu değiştirmeye ihtiyaç duymadıkları anlaşılmaktadır. Kuhn ve Schwanenflugel (2006), Minskoff (2005), Rasinski (2003), Reutzel ve Cooter (1996), Ateş ve Akyol (2013) ve Baydık, Ergül ve Kudret'e (2012) göre öğretmenlerin öğrencilerine akıcı okuma konusunda model olmaları gerekir. Çünkü öğrencilerin öğretmenlerinin okumasını dinlemeleri doğru okumanın önemini anlamalarına imkan tanıyacak, öğrenci bu sayede okuma yaparken kelime öbeklerinin nasıl okunduğuna ve verilmek istenen mesaja göre ses tonunu ayarlamaya dikkat edecektir. Ateş ve Yıldırım (2014) sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en fazla metnin bölümlerini öğrencilere sırasıyla okutması yöntemine başvurduklarını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmalar ve diğerleri (Chomsky, 1976; NRP, 2000; Samuels, 1971) öğretmenlerin öğrencilere örnek okumalar yapmaları, nasıl iyi okuma yapılacağına yönelik doğrudan öğretim yapmaları, öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin interaktif bir şekilde çalışabilecekleri paylaşımlı, eşli, destekli ve rehberli okuma çalışmalarını oluşturmaları yönünde öneriler vermektedir.

Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) 195 sınıf öğretmenine açık uçlu sorular yöneltmiş ve akıcı okuma becerilerini nasıl geliştireceği ve değerlendireceği konusunda öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Baydık, Ergül ve Kudret (2012) de öğretmenlerin çoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığını ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu da desteklemektedir. Yapılan araştırmada öğretmenler, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını veya değerlendirme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Literatüre bakıldığında “Program Tabanlı Ölçme”nin öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini ve okuma hızlarını doğru bir şekilde belirleyebilmelerinde önemli olduğu görülmektedir (Deno, 2003; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Hosp ve Hosp, 2003). Prozodik okuma düzeylerini belirlemede de “Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği” (Rasinski, 2010) ya da “Prozodik okuma Ölçeği”nden (Keskin ve Baştuğ, 2011; aktaran Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013) yararlanabilecekleri görülmektedir. Bu iki ölçek de prozodik okumayı ölçmede yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır (Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği; Bulut, 2016; Kaya, 2016; Kaya ve Yıldırım, 2016; Park, Chaparro ve diğerleri, 2015; Seçkin, 2012; Yıldız, Yıldırım ve diğerleri, 2014 ve Yılmaz ve Baydık, 2017), (Prozodik Okuma Ölçeği; Akyol, 2014; Armut, 2017; Aytaç, 2017; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012 ve Yamaç, 2013).

Yapılan araştırma sonucunda velilerin yarısından fazlası ya çocuklarının yanında kitap okumadıklarını ya da bazen okuduklarını belirtmişlerdir. Halbuki akıcı okumayı geliştirmek için bol bol okuma yapmak gerekmektedir. Öğrenciler okuma alışkanlığını okulda öğretmenleri evde de ebeveynleri sayesinde kazanacaklardır. Bunun için veliler de kitap okuyarak çocuklarına evde model olmalı, okuma ortamları yaratmalı ve okumayı sevdirmelidirler (Arıcı, 2012; Greaney, 1986; Yıldız ve diğerleri, 2008 ve Ünal ve Yiğit, 2014). Çünkü az okuyan çocuklar okuma becerilerinin gelişimini de engellemiş olurlar (Stanovich, 1986).

5.2 Öneriler

Öğrencilerin kelime tanıma becerilerindeki zayıflık, okuma hızlarının beklenen düzeyden düşük olması, öğretmenlerin öğrencilerini ve öğrencilerin kendilerini yaptıkları okuma hataları açısından tanımamaları, öğrencilerin kendilerini akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarıları açısından tanımamaları, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede ve değerlendirmede kullandıkları yöntemler göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrencilerin takibini yapmakta zayıf kaldıkları,

akıcı okuma becerilerini geliştirme ve değerlendirmede yeterlilik gösteremedikleri görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin okuma hatalarının düzeltilmesinde, akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişiminde ne düzeyde olduğuna dair gereken takipleri yapmalı, strateji ve değerlendirme kriterlerini düzenli olarak öğrencilerine uygulamalıdır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin belirli bir düzeyde olduğundan emin olduktan sonra (varsa bu becerileri ile ilgili eksiklikleri giderdikten sonra) sınıf içinde sessiz okuma çalışmalarının yapılmasının daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Tüm bunların sağlanması için öncelikle öğretmenlere akıcılığın gelişimine ve okuma hatalarının düzeltilmesine katkı sağlayan stratejiler ve akıcı okuma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan ölçekler ile ilgili eğitim verilmeli, öğretmenlerin bu stratejileri ve değerlendirme ölçeklerini sınıflarında uygulayabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirme ile ilgili zaman bulma konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Çünkü öğrencilerinin yanlışlarını ders esnasında düzeltebilmektedirler. Zaman ile ilgili bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi adına akıcı okuma Türkçe müfredatında yer almalıdır. Ders programlarında özellikle ilkokulda Türkçe derslerinin yanı sıra akıcı okuma derslerine de yer verilmelidir çünkü akıcı okuma okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesinde temel kriterlerden biridir ve bu beceri ilkokulda mutlaka kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin velilere çocuklarının okumalarını geliştirmeye yönelik sadece sözlü olarak yönlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Bundan dolayı veliler evde çocuklarının akıcı okumalarının ve anlamalarının gelişmesi için yardımcı olmaya çalışırken eksik kalabilmektedirler. Öğretmenler ve veliler işbirliği içinde hareket ederek öğrenciye yardımcı olabilirler. Veliler evde çocuklarıyla yapabilecekleri akıcı okuma stratejileri ile ilgili bilgilendirilerek ve düzenli takip edilerek akıcı okuma gelişimine dahil edilebilir. Bu sayede öğrenciler akıcı okuma öğeleriyle hem evde hem de okulda karşılaşarak bu öğelerin okumalarında daha fazla yer edinmesi sağlanabilir.

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre hepsi çocuklarına okuma konusunda model olmanın, onlara okuma alışkanlığı kazandırma, anlama, iletişim

vb. becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkisinin olacağı farkında oldukları görülmektedir. Fakat buna rağmen araştırmaya katılan velilerin yarısının bir kısmı mazeretli bir kısmı mazeretsiz olarak okumadıklarını dile getirmektedirler. Velilerin sosyo-ekonomik durumlarına bakıldığında her velinin çocuğuna aynı imkanı sağlayamadığı görülmektedir. Fakat öğrenmenin ailede başladığı bir gerçektir. Öğrenciler önce evde ailelerinden göyerek okuma alışkanlığı kazanacaklardır. Bu durumla ilgili velilerin imkanları doğrultusunda onları okumaya yönlendirebilecek çeşitli okuma projeleri gerçekleştirilmelidir.

Okuma çalışmaları yapıldığında öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından zayıf olduğu fakat okuduklarını anlamalarının iyi olduğunun gözlemlendiği durumlar da olmuştur. Bu durum öğrencilerin akıcılık durumları dışında anlamalarını etkileyebilecek başka faktörleri akla getirmektedir. Yapılacak akıcı okuma ile ilgili yeni çalışmalarda öğrencilerin kelime hazineleri ve/ veya ön bilgilerinin durumu da araştırma konusuna dahil edilebilir.

Akıcı okuma ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok dördüncü sınıf ve üstü sınıflar için uygulanmıştır. Alt sınıflarda bulunan öğrencilere yapılacak akıcı okuma ile ilgili çalışmalar artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme, öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000184796/5000178733>
- Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- American Library Association. (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions*. New Jersey: Gallup.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20198272>
- Arıcı, F. (2012). *Okuma eğitimi*. (Geliştirilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., ve Adler, C. R. (2009). *Put reading first: The research building blocks of reading instruction: Kindergarten through grade 3*. National Institute For Literacy. (Third Edition). [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Armut, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme- öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256156>
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257. Erişim adresi: ilkogretim-online.org.tr
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256223>
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/>

- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 527-536. Erişim adresi: http://www.jasstudies.com/Makaleler/999264641_33Öğr.%20Gör.%20Necmi%20AYTAN.pdf
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. Erişim adresi: <http://www.dergipark.gov.tr/>
- Aydın, G. ve Demirel, T. (2017a). *İlköğretim Türkçe 3 ders ve öğrenci çalışma kitabı 1. kitap*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, G. ve Demirel, T. (2017b). *İlköğretim Türkçe 3 ders ve öğrenci çalışma kitabı 2. kitap*. Ankara: MEB Yayınları.
- Başar, M. Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 203, 5-22. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/>
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/202438>
- Baştuğ, K. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. Erişim adresi: <http://keg.aku.edu.tr/>
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309. Erişim adresi: https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/91823/makaleler/13/25/arastirm_x_91823_13_pp_269-290.pdf
- 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(2), 227-244. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Baydık, B. Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. Erişim adresi: ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1487/1343
- Bilge, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Elbaum and Associates. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://eyebooks.demicon.ru/download.php?id=198>
- Bolanos, D., Cole, R. A., Ward, W., Tindal, G. A., Schwanenflugel, P. J. ve Kuhn, M. (2013). Automatic assessment of expressive oral reading. *Speech*

- Communications*, 55, 221-236. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/>
- Boydak, H. A. (2004). *Lider öğretmen*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bulut, S. (2016). Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz ve Ş., Demirel. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calet, N., Gutierrez-Palma, N. ve Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competens in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com>
- Carver, R. P. (1977-1978). Toward a theory of reading comprehension and raunding. *Reading Research Quarterly*, 13, 8-63.
- Carver, R. P. (1981). *Reading comprehension and raunding theory*. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Carver, R. P. (1982). Optimal rate of reading prose. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 56-88. Erişim adresi: [http:// psych.nyu.edu/](http://psych.nyu.edu/)
- Carver, R. P. (1984). Raunding theory predictions of amount comprehended under different purposes and speed reading conditions. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 205-218. Erişim adresi: [http:// psych.nyu.edu/](http://psych.nyu.edu/)
- Cotter, J. (2012). Understanding the relationship between reading fluency and reading comprehension: Fluency strategies as a focus for instruction (Doctoral Dissertation). Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/48616708.pdf>
- Coşkun, İ., Tüzel, S., Taşkaya, M., Yılmaz, M., Zorbaz, K., Çeçen, A., ... Yılmaz, M. (Ed.). (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. ve Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Çakır, A. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Çakıroğlu, O ve Ataş, M. (2015). Öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik kullandıkları stratejileri hangileridir? *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 114-128. Doi: 10.17359/ACED.2015510151
- Çankal, A. (2018). Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256361>

- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Çelik, E. C. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30. Erişim adresi: <http://zgefdergi.com/>
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Geliştirilmiş 6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language arts*, 53(3), 288-296. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/41404149.pdf>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/1607/17297.pdf>
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (Geliştirilmiş 7. baskı). Ankara: Pegem.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/>
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078390/5000072613>
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000035666>
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991/633>
- Egmon, B. (2008). The effect of fluency on reading comprehension (Doctoral Dissertation). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304602454>
- Ehri, L. C. ve McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-163. Erişim adresi: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/>
- Eldredge, J. L. (2005). Foundations of fluency; An exploration. *Reading Psychology*, 26, 161-181. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702710590930519>
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/6302540>
- Erhan, G. (2017). *İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı 1. kitap*. İzmir: Kartopu.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Glazer, A. D. (2007). The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers (Master Thesis). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304865290>
- Greaney, V. (1986). Parental influences on reading. *The Reading Teacher*, 39(8), 813-818. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20199227>
- Güldenöğlü, İ. B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828. Erişim adresi: <http://researchgate.net/>
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Günay, V. D. (2004) *Metin bilgisi*. (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, V. D. (2008) Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü*. 1-16. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önem ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 7-23. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Türkçe Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 603-637. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Güneş, F. (2014a). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74. Erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com/>
- Güneş, F. (2014b). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Homan, S. P., Klesius, J. P. ve Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepeated strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/27541904.pdf>
- Hosp, M, K. ve Hosp, J, L. (2003). Curriculum-based measurement for reading, spelling, and math: How to do it and why. *Preventing School Failure*, 45(1), 1-7. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Hudson, R. F. Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. Erişim adresi: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/RT.58.8.1/>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., ve Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute performance levels and sensitivity to impairment. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 237-245. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/229865215>
- Jester, R. E., ve Travers, R. M. W. (1966). Comprehension of connected meaningful discourse as a function of rate and mode of presentation. *Journal of*

- Educational Research*, 59, 297-302. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1966.10883364>
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657. Erişim adresi: <http://eds.b.ebscohost.com/>
- Karasu, M. (2007). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara. Erişim adresi: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf>
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. 2. baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. ve Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51-82. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/227051611>
- Kaya, D., ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/226761>
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Okuma çalışmalarında tanılama ve yönlendirme: Program tabanlı ölçmenin uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 264-273. Erişim adresi: <http://www.jret.org/>
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sivas.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 189-208. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/>
- 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/160886>
- Klauda, S. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Kor, C. P., Low, H. M. ve Lee, L. W. (2014). Relationship between oral reading fluency and reading comprehension among ESL Students. *Journal of Language Studies*, 14(3), 19-32. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58, 336-344. Erişim adresi: [http:// reseachgate.net](http://reseachgate.net)

- Kuhn, M., Meisinger, E. ve Schwanenflugel, P. J. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/292714107>
- Kuhn, M. ve Schwanenflugel, P. J. (2006). All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11(1), 1-20. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/>
- Kuzu, T. (2003). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretimini Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychologist*, 6, 293-323.
- Lane, H., Hudson, R. F., Leite, W., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S. ve Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Lee, J. ve Yoon, S. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022219415605194>
- Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 58, 234-260. Erişim adresi: <http://researchgate.net>
- Mastropieri, M.A., Leinart, A.W., ve Scruggs, T.E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 278-283. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345129903400504>
- McCullum, A. (2016). *The relationship between fluency and comprehension in second grade students* (Degree of Master Education). Erişim adresi: https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/3096/McCullumApril_paper.pdf?sequence=1
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (3. baskı). New York: Longman.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *İlköğretim 3. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Greeley: Brokes Publishing.
- Moats, L., C. (2004). *Science, language, and imagination in the professional development of reading teachers: The Voice of Evidence in Reading Research*. Brookes Publishing. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. doi=10.1.1.615.5689

- Morra, J., ve Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198. Erişim adresi: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol47/iss2/5/
- Mostow, J. ve M Duong. (2009). Automated assessment of oral reading prosody. *Proceedings of the 14th International Conference on Artificial Intelligence in Education, Brighton, England* (s. 189-196) içinde. Erişim adresi: <https://www.cs.cmu.edu/~listen/pdfs/AIED2009-expressiveness-final.pdf/>
- Musti-Rao, S. Hawkins, R. O. ve Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/240241428>
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://www.nichd.nih.gov/>
- Nunez, L. D. (2009). An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement (Doctoral Dissertation). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/305142648>
- Overstreet, B. T. (2014). *The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third-grade students* (Degree Doctor of Philosophy). Erişim adresi: <https://digitalcommons.andrews.edu>
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2013) *Anlama teknikleri 1: Okuma eğitimi*, (3. baskı). Ankara: Öncü Yayınları.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/>
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınları
- Padeliadu, S., ve Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30, 1-31. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/271929644>
- Paige, D. D., Rasinski, T. ve Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(1), 67-76. Erişim adresi: www.missionliteracy.com/
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Palmer, M. L. (2010). The Relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students (Degree Doctor of Education). doi=10.1.1.826.2819.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. Erişim adresi: <https://ftp.learner.org>
- Paris, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Park, Y., Chaparro, E. A., Preciado, J. ve Cummings, K. D. (2015). Is earlier better? Mastery of reading fluency in early schooling. *Early Education and*

- Development*, 26, 1187-1209. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/274636049>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penner-Wilger, M. (2008). *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension*. AutoSkill International Inc. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: http://edtechpartners.com/wpcontent/uploads/2013/10/Fluency_Research.pdf
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., ve Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at Grade 4*. National Assessment of Educational Progress, Princeton, NJ. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378550.pdf>
- Powell, L.E. (2008). The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students (Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Carolina State University).
- Rasinski, T. (1994). *Fast start: A parental involvement reading program for primary grade students*. New Orleans, Los Angeles. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378544.pdf>
- Rasinski, T. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20204889>
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books. Erişim adresi: <https://ksdetasn.org/resources/627>
- Rasinski, T. (2004a). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources For Education and Learning. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. (2004b). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. Erişim adresi: web.b.ebscohost.com/
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic
- Rasinski, T. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. Erişim adresi: web.b.ebscohost.com/
- Rasinski, T., ve Hoffman, T. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/4151839.pdf>
- Rasinski, T., Rikli, A. ve Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388070802468715/>
- Rasinski, T. ve Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26(2), 109-125. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702710590930483>
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Reutzel, D. R. ve Cooter. R. B. (2008). *Developing children's reading fluency*. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://www.bellarmino.edu/>
- Robinson, M.V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension* (Doctoral Dissertation). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/305448435>
- Roundy, A. R. ve Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Journal of Social Sciences*, 4(1), 54-59. Erişim adresi: <https://waset.org/publications/15850/>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20194790>
- Sarıpınar, E. G. (2006). Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. ve Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/26834142>
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P. ve Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496-522. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/41013940>
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (Gözden geçirilmiş 5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 (2), 4-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/turje/article/181115>
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004002>
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220. Erişim adresi: eds.a.ebscohost.com/
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Silverman, R., Schatschneider, C., Walker, C. Y. ve Andrusik, K. N. (2010). Identifying children in middle childhood who are at risk for reading problems. *School Psychology Review*, 39(2), 258-276. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3070313>

- Stahl, S. ve Heuback, K. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60. Erişim adresi: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3701_2
- Stake, R. E. (1976). *The logic of the case study*. Mimeo: University of Illinois at Urbana, Champaign.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Stewig, J. W. (1981). Choral speaking: Who has the time? Why take the time? *Childhood Education*, 57, 25-29. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/234679707>
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Tayşi, K. E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Thompson, S. L. (t.y.) Fluency is more than reading quickly. *National Geographic Learning*, (s. 31-33) içinde. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://ngl.cengage.com/>
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yildirim, K. ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4030-4034. Erişim adresi: <http://www.researchgate.net/>
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(86), 93-117. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/>
- Uysal, P. (2018). Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000277/1002000241>
- Ünal, F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308- 322. Erişim adresi: ijla.net/Makaleler/228812243_18.pdf
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Whalley, K. M. (2017). *The role of prosodic skills in reading comprehension* (Doctoral Dissertation). Erişim adresi: <https://eprints.qut.edu.au>
- Whalley, K. M. ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x/>
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39(1), 6-18. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ693938.pdf/>


- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., ...Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 340-348. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/43345812>
- Varol, H. (2017). Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Yamaç, A. (2013). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/209850>
- Yaylamaz, S. (2013). *Okuma zekası*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/>
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., ve Rasinski, T.V. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 1879-1891. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919868.pdf>
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. ve Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretilimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu (disleksi) olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1690-1700. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/299507337>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal Of Human Sciences*, 6(1), 353-360. Erişim adresi: <http://www.researchgate.net/>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 35-44. Erişim adresi: <http://www.researchgate.net/>
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/28804509>
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>

- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256321>
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 19-41. Erişim adresi: dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/Milli_Egitim_Dergisi.html
- Yılmaz, Ş. S. ve Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671. Erişim adresi: ilkogretim-online.org.tr
- Zutell, J. ve Rasinski T. (1991). Training teachers to attend to their students' reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217. Erişim adresi: web.b.ebscohost.com/



EKLER

Ek-1: MEB Uygulama İzni



T.C.
ATAKUM KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27782732-605.01-E.7246227
Konu : Tuğba ÖZHAN'ın Uygulama İzni Hk.

10.04.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Samsun Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.04.2019 tarihli ve 27485554-605.01-E.7110656 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 35538626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
c) Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03.04.2019 tarihli ve 42301062-100-E.7821 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazı ile Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi Tuğba ÖZHAN'ın ilçemizde yer alan 3. sınıf öğrencileri; bu öğrencilerin öğretmenleri ve velilerine yönelik "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (c) yazı ve ekleri, yazımızın ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan COŞKUN
Müdür a.
İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü

Ekler :
1- İlgi (c) dilekçe ve ekleri (17 sayfa)
2-05.04.2019 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:
Hüseyin Avni Asal İlkokulu Müdürlüğü
Balac İlkokulu Müdürlüğü
Çatalçam İlkokulu Müdürlüğü

Aдрес:
Elektronik Ađ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak gıvneli eğitirneli izneli de incelemleriz. İnceleme izneli de incelemleriz. İnceleme izneli de incelemleriz. ccb0-80ed-33d0-bcc8-cbd5 koda de izneli de incelemleriz.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.03.2019	3	2019 - 84

KARAR NO: 2019 - 84
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tuğba ÖZHAN'ın Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU danışmanlığında " İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin video/film kaydı, ses kaydı ve yarı yapılandırılmış görüşme çalışmalarını içeren 12040 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tuğba ÖZHAN'ın Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU danışmanlığında " İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin video/film kaydı, ses kaydı ve yarı yapılandırılmış görüşme çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek-3: Hikaye Edici Metin ve Anlama Soruları

AY AVCISI ESKİMOLAR

İzlanda'nın soğuk köylerinden birinde genç bir Eskimo varmış. Dolunaylı bir gece balık avına çıkmış. Bu sırada gözü dağın tepesindeki Ay'a ilişmiş. Şu dağın tepesine çıksam, Ay'ı yakalسام sonra da köye kadar yuvarlaya yuvarlaya götürsem ne güzel olur. Bütün köy halkı dev gibi bir kulübe yaparız. Ay'ı da kulübenin tepesine asarız. Gecelerimizi aydınlatan kandilin yağı bitse de fark etmez artık! Nasıl olsa koca Ay, buzdan yaptığımız kulübenin içinde bizi hep aydınlatır, diye hayal kurmuş. Genç Eskimo bunları düşünürken köye gitmiş. Köyün bütün gençlerini toplayarak bu düşüncelerini onlara da anlatmış. Onlar da bu fikri benimsemişler. Hep birlikte dağın tepesine Ay'ı yakalamaya çıkmışlar. Ama dağın doruğuna ulaştıkları zaman bir de bakmışlar ki, Ay daha yukarıda. Ellerini uzatmışlar, zıplamışlar ama Ay'ı yakalayamamışlar. Hiçbirinin kolu o kadar uzun değilmiş. Bu arada birinin aklına daha yüksek bir dağa tırmanma fikri gelmiş. Ay'ı oradan yakalayabilirlermiş. Tekrar düzlüğe inip daha yüksek bir tepeyi gözlerine kestirmişler. Gerçekten de Ay şimdi o tepenin doruğuna asılmış gibi duruyormuş. Heyecanla oraya tırmanmışlar. Zirveye ulaştıklarında Ay'ın daha yüksekte havada asılı olduğunu görmüşler. Zıplamışlar, hoplamışlar, ama nafi! Ay'a bir türlü ulaşamamışlar.

Eskimolar o gece çevredeki bütün dağları dolaşmış. Ay, ovadan bakınca dağın doruğunda gibi görünüyormuş. Dağın tepesine tırmandıklarında ise sanki daha yükseğe çekiliyor gibiymiş. Gençler Ay'ın kendilerinden korktuğu için kaçtığını düşünmüşler. Bunun üzerine kocaman yusuvarlak Ay'ı ele geçirmek için onu ikna etmeye karar vermişler. Bunun için de başlamışlar şarkı söylemeye:

“Güzel Ay, canım Ay, yanımıza gel mutlu et,

Bizi bekler yağlı ekmek, tatlı çörek, ziyafet.“

Ama Ay'ın Eskimoların yanına inmeye hiç niyeti yokmuş. Galiba canı yağlı ekmek ve tatlı çörek de istemiyormuş. Çünkü her defasında onlar düzlükteyken dağın tepesine iniyor, zirveye tırmandıklarında ise gökyüzüne kaçıyormuş.

Eskimo gençler sonunda yorgun ve bitkin köylerine dönmüşler. Ay'ı yakalayamadıkları için büyük buzdan kulübeyi yapmaktan da vazgeçmişler. O zamandan beri küçük kulübelere yaşamaya, balık yağıyla da aydınlanmaya devam etmişler.

Kim bilir, belki de Ay'ı yakalayamadıkları çok iyi olmuş. Ay hepimize kalmış!

İzlanda Masalı çev. Tarık DEMİRKAN

(Düzenlenmiştir.)

(Aydın, G. Demirel, T. (2017a). İlköğretim Türkçe 3 ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı. Meb yayınları)

SORULAR

- 1- Eskimolar nerede yaşıyorlar?
- 2- Eskimo'nun hayali nedir?
- 3- Eskimo, bu hayalini gerçekleştirmek için kimlerden yardım alıyor?
- 4- Eskimolar Ay'ı ikna etmek için ne yapıyorlar?
- 5- Yazara göre Eskimo ve arkadaşlarının Ay'ı yakalamamaları neden iyi olmuş?
- 6- Eskimoların yerinde siz olsaydınız Ay'ı ikna etmek için ne yapardınız?
- 7- Siz de bir hayalinizi yazınız.

Ek-4: Bilgilendirici Metin Ve Anlama Soruları

TRAFİK KURALLARI

Trafik kazalarında hepimizin payının olduğu bir gerçektir. Yollardan ve taşıtlardan yararlanırken kurallara ve görevlilere saygılı olmalıyız.

Sokak arasında oyun oynamanın tehlikeli olduğunu bilmeyen yoktur. Oyunlarımızı park veya bahçe gibi güvenli yerlerde oynamamız en doğrusudur.

Trafik ışıklarına uygun hareket etmemiz de oldukça önemlidir. Küçük bir dalgınlık, bazen çok büyük acılara neden olabilir. Trafik kurallarına göre her insan, kırmızı ışık yanınca yolun kendi yönüne kapalı olduğunu bilir. Yeşil ışık yanınca da geçilmesi gerektiğini bilir.

Araçların solundan inmek tehlikeli ve trafik kurallarına aykırıdır. Böyle anlarda önden ya da arkadan gelen araçların bize çarpabileceği unutulmamalıdır.

Yaya kaldırımı bulunan yollarda yolun sağından gitmek en doğru harekettir. Ancak yaya kaldırımı bulunmayan yollarda soldan gitmek, karşıdan gelen araçları görebilmemizi sağlar. Ayrıca araç sürücülerinin de bizi görmeleri bakımından önem taşır.

Kazasız günler yaşamak için trafik kurallarına uymamız gerektiğini asla unutmayalım.

Kemal DEMİRAY

Kardelen Hamdi Bulgurlu İlköğretim Okulu Dergisi

(Erhan, G. (2017). İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı 1. kitap. İzmir. Kartopu yayıncılık.)

- 1- Yollardan ve taşıtlardan yararlanırken nelere ve kimlere saygılı olmalıyız?
- 2- Nerelerde oyun oynamalıyız?
- 3- Araçların solundan inmek tehlikeli midir? Niçin?
- 4- Yaya kaldırımını bulunmayan yollarda hangi taraftan gitmeliyiz? Neden?
- 5- Kazasız günler yaşamak için ne yapmalıyız?
- 6- Trafik kazalarının olmaması için çözüm önerileriniz nelerdir? Yazınız.
- 7- Trafik işaret ve sembolleri olmasaydı neler olurdu? Yazınız.



Ek-5: Şiir Ve Anlama Soruları

AĞAÇ SEVGİSİ

Geldi yine ilkbahar.

Etraf yemyeşil, hava güneşli.

Daldan dala uçuşan arılar,

Kelebekler sevinçli, neşeli.

Ormandayım, ağaçlarla dolu burası.

Çam ağacı, meşe, kavak ve dahası...

Bir iki değil ki bitsin saymakla.

Belki binbir çeşit belki daha fazla.

Az ötede ilerleyen çocuklar,

Ellerinde birer kese dolusu mantar.

Bir ses geldi kulağıma ansızın,

Tak! Tak! Tak! Koştum durmaksızın.

Bir de ne göreyim yaşlı biri köyden;

Elinde baltası, yonga saçıyor meşeden.

Dizlerim çözüldü, döndüm beynimden vurulmuşa.

Durur muyum hiç vardım yanına koşa koşa.

- Hey amca! Sakın kesme! Kulak ver dinle bak.

Yakışır mı hiç yaş ağaca balta vurmak?

Boş ver deme! Eğer bunlar olmasa,
Ne bela gider başından ne tasa.
Yağmura hasret kalır yanarsın için için.
Ağına düşer toprağın erozyon denen felaketin.
Oksijen verdi, hekim görmedin sayesinde;
Çalışıp yoruldun, dinlendirdi gölgesinde.
Okula gönderdiğin torunun Mehmet'e
Kitap, defter oldu taşıyor medeniyete.
Dilini yutmuştu ihtiyar belli ki duygulandı.
Ağacı kestiğinden şimdi bin pişmandı.
Donakaldı, düştü elindeki baltası.
Gözünden akan yaşlarla ıslandı ayakkabısı.
Çok arlanmıştı çöktü hemen oracığa
Belki de hiç anlatmamışlardı,
AĞAÇ SEVGİSİ'ni adamcağıza

Cevdet GÜVEN

(Kısaltılmıştır.)

(Aydın, G., Demirel, T. (2017b). İlköğretim Türkçe 3 ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı. Meb yayınları.)

1-Olay hangi mevsimde yaşanmıştır?

2- Şiire göre ormanda olan ağaçlardan iki tanesini söyleyiniz.

3- Şair ormandayken aniden ne sesi duyuyor?

4- Ağacı kim kesiyor?

5- Şairin ağacın hangi yararlarından bahsederek kesilmesini önlemek istiyor? İki tanesini yazınız?

6- Bir birey olarak doğayı korumak için neler yapabiliriz?

7- Ağaçların yok olması ne gibi olumsuzluklara yol açar?

Ek-6: Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var.Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak 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 yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi 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. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotonudur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime- kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmakta. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/ tonlama makul.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak 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 görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

Ek-7: Öğretmen Görüşme İzin Formu Ve Görüşme Soruları

Sevgili Öğretmen,

Merhaba, ben Tuğba ÖZHAN. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olarak çalışmaktayım. İlkokul 3.sınıflarda akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye dönük bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler yüksek lisans tezimde kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek verilerin ilk okuma yazma öğretimini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağımı ümit ediyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve araştırmacı dışında başka bir kimse tarafından görülmeyecek. Ayrıca, araştırma yazım aşamasında görüşülen kişilerin isimleri belirtilmeyecek ve bir takma isim kullanılacaktır. İsterseniz takma ismini kendiniz seçebilirsiniz. Araştırma sürecinde söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmemize ait yazılı ve sesli kayıtlar benim tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde değerlendirilmeyecektir. Vereceğim izin formunu imzalamanız bu koşullarda görüşmeyi kabul ettiğiniz anlamına geliyor.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan öğretmenlerin özelliklerini içeren kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekiyor. Eğer görüşme sırasında anlaşılamayan soru olursa tekrar sorabilirsiniz. Görüşme süresinin ortalama 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğba ÖZHAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Bölümü

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

tugba.kcay@hotmail.com

Tel:0 530 465 42 90

ÖĞRETMEN İZİN BELGESİ

“İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler doğrultusunda gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İmza

Adı Soyadı

Görüşme numarası:	
Görüşme tarihi:	
Görüşme saati:	
Görüşme yeri:	

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçenekleri () içine X işareti koyarak işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

2. Meslekteki hizmet süreniz : () 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20 yıl

() 20 yıl ve üzeri

3. Mezuniyet durumunuz : () Eğitim Enstitüsü

() Eğitim Önlisans/İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu

() Lisans Tamamlama Programları

() Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

() Dört Yıllık Yüksekokul/ Fakülte

()Diğer (lütfen belirtiniz).....

4. Daha önceden 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerde görev aldınız mı? () Evet () Hayır

5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı: () 20'den az

() 21-30 arası

() 31- 40 arası

() 41'den fazla

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerinizde rastladığınız okuma hataları nelerdir?
2. Bu hataları iyileştirmede hangi yöntemlerden yararlanıyorsunuz? Neden bu yöntemleri tercih ediyorsunuz?
3. Öğrencilerinizde akıcı okumayı geliştirmek için ne tür yöntemlerden yararlanıyorsunuz? Neden bu yöntemleri tercih ediyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin akıcı okuma düzeylerini belirlemeye yönelik değerlendirmeler hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Siz ne tür değerlendirmeler yapıyorsunuz? Neden?

Ek-8: Öğrenci Görüşme İzin Formu Ve Görüşme Soruları

Sevgili Öğrenci,

Merhaba, ben Tuğba ÖZHAN. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olarak çalışmaktayım. İlkokulİlkokul 3.Sınıflarda akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye dönük bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler yüksek lisans tezimde kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek verilerin ilkokuma yazmaöğretimini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve araştırmacı dışında başka bir kimse tarafından görülmeyecektir. Ayrıca, araştırma yazım aşamasında görüşülen kişilerin isimleri belirtilmeyecek ve bir takma isim kullanılacaktır. İsterseniz takma isminizi kendiniz seçebilirsiniz. Araştırma sürecinde söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmemize ait yazılı ve sesli kayıtlar benim tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde değerlendirilmeyecektir. Vereceğim izin formunu imzalamanız bu koşullarda görüşmeyi kabul ettiğiniz anlamına geliyor.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan öğrencilerin özelliklerini içeren kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekiyor. Eğer görüşme sırasında anlayamayan soru olursa tekrar sorabilirsiniz. Görüşme süresinin ortalama 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

ÖĞRENCİ İZİN BELGESİ

“İlkokul3.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler doğrultusunda gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İmza

Adı Soyadı

Görüşme numarası:	
Görüşme tarihi:	
Görüşme saati:	
Görüşme yeri:	
Kayıtlı olduğu okul:	

VELİ İZİN BELGESİ

Sayın Veli,

İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye dönük bir araştırma yapıyorum ve velisi olduğunuz öğrenci ile bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler bir yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Yüksek lisans tezi kapsamında elde edilecek verilerin ilk okuma yazma ve sınıf eğitimini gerçekleştirmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Ancak görüşmeyi gerçekleştirebilmem için sizin iznimize gereksinim duymaktayım.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşmede söylenenleri doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşmede kayıt cihazı kullanılacak, ayrıca bunlar yazılı olarak da kaydedilecektir. Yazılı ve sesli kayıtlar tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Eğer bu konuların herhangi birinde izniniz olmazsa kayıtlar hiçbir biçimde kullanılmayacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Diğer sayfadaki formu imzalamanız, öğrencinizin görüşmeye katılmayı kabul ettiğini gösterecektir.

Yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi, velisi olduğunuz öğrencinin katılımına verdiğiniz izin ve yardımınız için teşekkür ederim.

Tuğba ÖZHAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Bölümü

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

tugba.kcay@hotmail.com

Tel:0 530 465 42 90

Veli İzin Belgesi

“İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi kapsamında velisi olduğum’in sizinle görüşme yapmasına izin veriyorum.

Öğrenci Velisinin

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçenekleri () içine X işareti koyarak işaretleyiniz.

1.Cinsiyet

() Kız() Erkek

2.Yaş

.....

3.Sınıf

() 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

4.Annenin Eğitim Düzeyi

.....

5.Annenin Mesleği

.....

6.Babanın Eğitim Düzeyi

.....

7.Babanın Mesleği

.....

8.Ailenin Gelir Düzeyi

.....

9.Okul öncesi eğitim aldınız mı?

.....

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Okurken ne tür hatalar yapıyorsun? Neden?
2. Okuma yaparken öğretmeniniz nelere dikkat etmenizi istiyor?
3. Öğretmeninle birebir okuma çalışması yapma sıklığının nedir?
4. Bu etkinliğe ne sıklıkta ihtiyacın olduğunu düşünüyorsun?
5. Okuduğun metni anlamak için okuma hızının nasıl olmalı?
6. Metni okuma hızına göre anlamak nasıl değişiyor?
7. Okuma yaparken ses tonunun değiştirilmesi ile ilgili ne düşünüyorsun?
8. Ses tonunu değiştirme durumuna göre okuduğun metni anlamak nasıl değişiyor?
9. Akıcı okuma düzeyini puanlar mısın? Neden bu puanı verdin?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Okuduğunu anlama düzeyini puanlar mısın? Neden bu puanı verdin?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Öğretmeniniz okuduğunuz metni anlayıp anlamadığınızı nasıl değerlendiriyor?

Ek-9: Veli Görüşme İzin Formu Ve Görüşme Soruları

Sevgili Veli,

Merhaba, ben Tuğba ÖZHAN. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olarak çalışmaktayım. İlkokul 3.sınıflarda akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler yüksek lisans tezimde kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek verilerin ilkokuma yazma öğretimini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve araştırmacı dışında başka bir kimse tarafından görülmeyecek. Ayrıca, araştırma yazım aşamasında görüşülen kişilerin isimleri belirtilmeyecek ve bir takma isim kullanılacaktır. İsterseniz takma isminizi kendiniz seçebilirsiniz. Araştırma sürecinde söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmemize ait yazılı ve sesli kayıtlar benim tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde değerlendirilmeyecektir. Vereceğim izin formunu imzalamanız bu koşullarda görüşmeyi kabul ettiğiniz anlamına geliyor.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan velilerin özelliklerini içeren kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekiyor. Eğer görüşme sırasında anlaşılamayan soru olursa tekrar sorabilirsiniz. Görüşme süresinin ortalama 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğba ÖZHAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Bölümü

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

tugba.kcay@hotmail.com

Tel:0 530 465 42 90

VELİ İZİN BELGESİ

“İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler doğrultusunda gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İmza

Adı Soyadı

Görüşme numarası:	
Görüşme tarihi:	
Görüşme saati:	
Görüşme yeri:	

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçenekleri () içine X işareti koyarak işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Yaşınız: :

Eğitim Durumunuz: : İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Bir işte çalışma durumunuz : Çalışıyorum () Çalışmıyorum ()

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun yanında kitap okuma ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Çocuğunuzun yanında ne sıklıkta kitap okuyorsunuz?
3. Çocuğunuzun yanında kitap okumanızın çocuğunuza katkıları/ zararları neler?
4. Çocuğunuzun öğretmeninin evde akıcı okumalarını geliştirmeleri için sizlere verdiği tavsiyeler neler?

Ek-10: Öğretmen, öğrenci ve velilerin kod isimleri tablosu

Öğretmenlerin kod isimleri	Öğrencilerin kod isimleri	Velilerin kod isimleri	
Aslan	Ahmet	Adile	
	Ayça	Afife	
	Aylin	Ahu	
Burak	Berna	Barış	
	Berrin	Bahar	
	Bulut	Bahtiyar	
Cihan	Cihat	Canan	
	Cenk	Ceyda	
	Ceren	Cemile	
Derya	Dila	Duygu	
	Demir	Defne	
	Duru	Didem	
Emre	Elif	Ebrar	
	Ekrem	Ece	
	Ebru	Eda	
	Ercan	Elmas	
	Esra	Emel	
	Esin	Esmâ	
	Erhan	Eylül	
	Erdem	Ezgi	
	Fehmi	Fatma	Feyza
		Filiz	Firdevs
Fuat		Fidan	
Fatih		Funda	
Faruk		Fikriye	
Füsün		Figen	

Ek-11: Öğrencilerin Hikaye Edici Metin Türüne Göre Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğr. Kod	Okul	Cinsiyet	Öğretmen Kod	Kelime Tanıma Yüzdesi	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı Puanı	Okuma Hızı Düzeyi	Prozodi Puanı	Prozodi Düzeyi	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Düzeyi
Ahmet	A	Erkek	Aslan	94	Öğretimsel düzey	102	Beklenen düzey	12	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Ayça	A	Kız	Aslan	85	Endişe düzeyi	79	Beklenen düzeyin altında	9	Başarılı	38	Endişe düzeyi
Aylin	A	Kız	Aslan	94	Öğretimsel düzey	66	Beklenen düzeyin altında	8	Başarısız	56	Öğretim düzeyi
Berna	A	Kız	Burak	96	Öğretimsel düzey	80	Beklenen düzey	11	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Berrin	A	Kız	Burak	96	Öğretimsel düzey	98	Beklenen düzey	12	Başarılı	88	Öğretim düzeyi
Bulut	A	Erkek	Burak	95	Öğretimsel düzey	75	Beklenen düzeyin altında	13	Başarılı	81	Öğretim düzeyi
Cihat	A	Erkek	Cihan	98	Öğretimsel düzey	97	Beklenen düzey	13	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Cenk	A	Erkek	Cihan	95	Öğretimsel düzey	88	Beklenen düzey	14	Başarılı	44	Endişe düzeyi
Ceren	A	Kız	Cihan	89	Endişe düzeyi	86	Beklenen düzey	14	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Dila	A	Kız	Derya	95	Öğretimsel düzey	100	Beklenen düzey	14	Başarılı	56	Öğretim düzeyi
Demir	A	Erkek	Derya	97	Öğretimsel düzey	90	Beklenen düzey	10	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Duru	A	Kız	Derya	96	Öğretimsel düzey	79	Beklenen düzeyin altında	13	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Elif	B	Kız	Emre	96	Öğretimsel düzey	74	Beklenen düzeyin altında	13	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Ekrem	B	Erkek	Emre	95	Öğretimsel düzey	94	Beklenen düzey	8	Başarısız	63	Öğretim düzeyi
Ebru	B	Kız	Emre	99	Öğretimsel düzey	99	Beklenen düzey	9	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Ercan	B	Erkek	Emre	79	Endişe düzeyi	34	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Esra	B	Kız	Emre	100	Bağımsız düzey	63	Beklenen düzeyin altında	7	Başarısız	50	Endişe düzeyi
Esin	B	Kız	Emre	95	Öğretimsel düzey	70	Beklenen düzeyin altında	9	Başarılı	44	Endişe düzeyi
Erhan	B	Erkek	Emre	98	Öğretimsel düzey	64	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	63	Endişe düzeyi
Erdem	B	Erkek	Emre	92	Öğretimsel düzey	48	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Fatma	C	Kız	Fehmi	75	Endişe düzeyi	49	Beklenen düzeyin altında	5	Başarısız	56	Endişe düzeyi
Filiz	C	Kız	Fehmi	84	Endişe düzeyi	66	Beklenen düzeyin altında	8	Başarısız	38	Endişe düzeyi
Fuat	C	Erkek	Fehmi	82	Endişe düzeyi	32	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	31	Endişe düzeyi
Fatih	C	Erkek	Fehmi	92	Öğretimsel düzey	44	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	50	Endişe düzeyi
Faruk	C	Erkek	Fehmi	97	Öğretimsel düzey	65	Beklenen düzeyin altında	8	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Fusun	C	Kız	Fehmi	84	Endişe düzeyi	66	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	69	Öğretim düzeyi

Ek-12: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Türüne Göre Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğr. Kod	Okul	Cinsiyet	Öğretmen Kod	Kelime Tanıma Yüzdesi	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı Puanı	Okuma Hızı Düzeyi	Prozodi Puanı	Prozodi Düzeyi	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Düzeyi
Ahmet	A	Erkek	Aslan	94	Öğretimsel düzey	97	Beklenen düzey	11	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Ayça	A	Kız	Aslan	87	Endişe düzeyi	65	Beklenen düzeyin altında	9	Başarılı	50	Endişe düzeyi
Avlin	A	Kız	Aslan	96	Öğretimsel düzey	66	Beklenen düzeyin altında	8	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Berna	A	Kız	Burak	95	Öğretimsel düzey	96	Beklenen düzey	10	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Berrin	A	Kız	Burak	85	Endişe düzeyi	93	Beklenen düzey	11	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Bulut	A	Erkek	Burak	100	Bağımsız düzey	77	Beklenen düzeyin altında	12	Başarılı	50	Endişe düzeyi
Cihan	A	Erkek	Cihan	98	Öğretimsel düzey	93	Beklenen düzey	13	Başarılı	81	Öğretim düzeyi
Cenk	A	Erkek	Cihan	90	Endişe düzeyi	85	Beklenen düzey	12	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Çeren	A	Kız	Cihan	99	Bağımsız düzey	107	Beklenen düzey	17	Başarılı	88	Öğretim düzeyi
Dila	A	Kız	Derya	91	Endişe düzeyi	86	Beklenen düzey	15	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Demir	A	Erkek	Derya	99	Bağımsız düzey	95	Beklenen düzey	10	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Duru	A	Kız	Derya	98	Öğretimsel düzey	84	Beklenen düzey	14	Başarılı	56	Öğretim düzeyi
Elif	B	Kız	Emre	100	Bağımsız düzey	89	Beklenen düzey	16	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Ekrem	B	Erkek	Emre	95	Öğretimsel düzey	86	Beklenen düzey	9	Başarılı	56	Öğretim düzeyi
Ebru	B	Kız	Emre	99	Bağımsız düzey	112	Beklenen düzey	16	Başarılı	50	Endişe düzeyi
Ercan	B	Erkek	Emre	91	Endişe düzeyi	67	Beklenen düzeyin altında	6	Başarısız	38	Endişe düzeyi
Esra	B	Kız	Emre	99	Bağımsız düzey	71	Beklenen düzeyin altında	11	Başarılı	50	Endişe düzeyi
Esin	B	Kız	Emre	94	Öğretimsel düzey	83	Beklenen düzey	11	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Erhan	B	Erkek	Emre	98	Öğretimsel düzey	55	Beklenen düzeyin altında	6	Başarısız	50	Endişe düzeyi
Erdem	B	Erkek	Emre	92	Öğretimsel düzey	45	Beklenen düzeyin altında	5	Başarısız	38	Endişe düzeyi
Fatma	C	Kız	Fehmi	85	Endişe düzeyi	41	Beklenen düzeyin altında	5	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Filiz	C	Kız	Fehmi	96	Öğretimsel düzey	94	Beklenen düzey	9	Başarılı	44	Endişe düzeyi
Fuat	C	Erkek	Fehmi	86	Endişe düzeyi	36	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Fatih	C	Erkek	Fehmi	79	Endişe düzeyi	31	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Faruk	C	Erkek	Fehmi	92	Öğretimsel düzey	66	Beklenen düzeyin altında	8	Başarısız	25	Endişe düzeyi
Fusun	C	Kız	Fehmi	83	Endişe düzeyi	71	Beklenen düzeyin altında	6	Başarısız	38	Endişe düzeyi

Ek-13: Öğrencilerin Şiir Metin Türüne Göre Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğr. Kod	Okul	Cinsiyet	Öğretmen Kod	Kelime Tanıma Yüzdesi	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı Puanı	Okuma Hızı Düzeyi	Prozodi Puanı	Prozodi Düzeyi	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Düzeyi
Ahmet	A	Erkek	Aslan	97	Öğretimsel düzey	114	Beklenen düzey	11	Başarılı	56	Öğretim düzeyi
Ayça	A	Kız	Aslan	82	Endişe düzeyi	77	Beklenen düzeyin altında	9	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Aylin	A	Kız	Aslan	97	Öğretimsel düzey	73	Beklenen düzeyin altında	9	Başarılı	44	Endişe düzeyi
Berna	A	Kız	Burak	98	Öğretimsel düzey	104	Beklenen düzey	9	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Berrin	A	Kız	Burak	94	Öğretimsel düzey	100	Beklenen düzey	9	Başarılı	56	Öğretim düzeyi
Bulut	A	Erkek	Burak	97	Öğretimsel düzey	86	Beklenen düzey	12	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Cihat	A	Erkek	Cihan	98	Öğretimsel düzey	95	Beklenen düzey	10	Başarılı	50	Endişe düzeyi
Cenk	A	Erkek	Cihan	95	Öğretimsel düzey	98	Beklenen düzey	13	Başarılı	69	Endişe düzeyi
Ceren	A	Kız	Cihan	99	Bağımsız düzey	107	Beklenen düzey	15	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Dila	A	Kız	Derya	91	Endişe düzeyi	94	Beklenen düzey	14	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Demir	A	Erkek	Derya	98	Öğretimsel düzey	88	Beklenen düzey	9	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Duru	A	Kız	Derya	97	Öğretimsel düzey	67	Beklenen düzeyin altında	12	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Elif	B	Kız	Emre	93	Öğretimsel düzey	66	Beklenen düzeyin altında	15	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Ekrem	B	Erkek	Emre	97	Öğretimsel düzey	95	Beklenen düzey	11	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Ebru	B	Kız	Emre	95	Öğretimsel düzey	91	Beklenen düzey	12	Başarılı	63	Öğretim düzeyi
Ercan	B	Erkek	Emre	91	Endişe düzeyi	49	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Esra	B	Kız	Emre	94	Öğretimsel düzey	62	Beklenen düzeyin altında	9	Başarılı	81	Öğretim düzeyi
Esin	B	Kız	Emre	94	Öğretimsel düzey	80	Beklenen düzey	11	Başarılı	75	Öğretim düzeyi
Erhan	B	Erkek	Emre	93	Öğretimsel düzey	53	Beklenen düzeyin altında	5	Başarısız	31	Endişe düzeyi
Erdem	B	Erkek	Emre	76	Endişe düzeyi	38	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Fatma	C	Kız	Fehmi	97	Öğretimsel düzey	62	Beklenen düzeyin altında	6	Başarısız	44	Endişe düzeyi
Filiz	C	Kız	Fehmi	88	Endişe düzeyi	93	Beklenen düzey	9	Başarılı	69	Öğretim düzeyi
Fuat	C	Erkek	Fehmi	85	Endişe düzeyi	34	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	31	Endişe düzeyi
Fatih	C	Erkek	Fehmi	74	Endişe düzeyi	32	Beklenen düzeyin altında	4	Başarısız	38	Endişe düzeyi
Faruk	C	Erkek	Fehmi	90	Endişe düzeyi	62	Beklenen düzeyin altında	7	Başarılı	19	Endişe düzeyi