



T.C.

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

**OKUMA SÜRECİNDE PROZODİK VE ANLAM ÜNİTELERİ İLE OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN AKICI OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Mustafa AKYOL

Konya-2020



T.C.

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİMDALI**

DOKTORA TEZİ

**OKUMA SÜRECİNDE PROZODİK VE ANLAM ÜNİTELERİ İLE OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN AKICI OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Mustafa AKYOL

**Danışman
Prof. Dr. İsa KORKMAZ**

Konya-2020

ÖN SÖZ

Gelişim ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir etkinliktir. Toplumu oluşturan bireylerin gelişim ve öğrenmelerindeki süreklilik ve kararlılık öğrenme ile ilgili bazı becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Birey kendisini geliştirmek için yaşamının ilk yıllarında gözlem yaparak gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetlerine sonraki yıllarda planlı ve programlı öğrenme etkinliklerine katılarak devam etmektedir. Bu planlı ve programlı öğretim etkinlikleri ile bireylere bilimde ve teknolojiye meydana gelen gelişmelerden haberdar olmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri için belli yeterlilikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yeterliliklerin en başında ise okuma becerisi gelmektedir. Bireye kazandırılacak bu okuma becerisinin etkili ve işlevsel bir beceri olması ise akıcı bir okuma olması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle de akıcı okuma becerisinin öğrencilere ilkokulun ilk yıllarıyla birlikte kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Akıcı bir okuma becerisine sahip olmayan öğrenciler eğitim ve öğretim hayatlarının ilerleyen yıllarında çok büyük problemler yaşamaktadırlar. Bu araştırma ile okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri okuma etkinliklerinin birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine ne gibi katkısının olacağı araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, kendisi ile tanışmaktan ve çalışmaktan mutluluk ve gurur duyduğum danışmanım Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezimi hazırlamamda yaptıkları eleştiri ve önerileriyle bana yol gösteren saygı değer hocalarım Prof. Dr. Hayati AKYOL, Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD ve Doç. Dr. Dilek CERAN hocalarıma sonsuz teşekkürler ederim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren her türlü maddi ve manevi destekleriyle hep yanımda olan ve beni her zaman destekleyen sevgili annem ve geçtiğimiz aylarda kaybettiğim canım babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Benden sevgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen gönül yoldaşım ve hayat arkadaşım eşim Lebize ve hayatın bana en güzel armağanı olan kızım Aslı ve oğullarım Umut Kağan ve Utku Can'a sonsuz teşekkürler ederim.

Mustafa AKYOL

Konya / 2020

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ÖN SÖZ | iii |
| İÇİNDEKİLER | iv |
| TEZ KABUL | vii |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU | viii |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ | ix |
| KISALTMALAR LİSTESİ | x |
| TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ | xi |
| ÖZET | xiii |
| ABSTRACT | xiv |
| BÖLÜM I | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 12 |
| 1.2.1. Alt amaçlar | 12 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 12 |
| 1.4. Varsayımlar | 14 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 14 |
| 1.6. Tanımlar | 15 |
| BÖLÜM II | 16 |
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE | 16 |
| 2.1. Okuma | 16 |
| 2.2. Okuma Teori ve Modelleri | 19 |
| 2.2.1. Geleneksel okuma teorileri | 19 |
| 2.2.2. Gelişimsel okuma modelleri | 22 |
| 2.3. İlkokuma-Yazma Öğretim Yöntemleri | 24 |
| 2.3.1. Bireşim yöntemi ve teknikleri | 24 |
| 2.3.2. Çözümleme yöntem ve teknikleri | 25 |
| 2.3.3. Karma yöntem ve teknikler | 27 |
| 2.3.4. Ses esaslı cümle yöntemi | 28 |
| 2.4. Okuma Türleri | 31 |

| | |
|--|----|
| 2.4.1. Sesli okuma | 31 |
| 2.4.2. Sessiz okuma | 33 |
| 2.4.3. Eleştirel okuma | 33 |
| 2.4.4. Göz atarak okuma | 34 |
| 2.4.5. Güdümlü okuma | 34 |
| 2.4.6. Serbest okuma | 34 |
| 2.5. Akıcı Okuma..... | 34 |
| 2.6. Akıcı Okuma Becerileri | 38 |
| 2.6.1. Doğru okuma | 38 |
| 2.6.2. Okuma hızı | 40 |
| 2.6.3. Prozodik okuma | 42 |
| 2.7. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri | 45 |
| 2.7.1. Tekrarlayıcı okuma | 46 |
| 2.7.2. Koro halinde okuma..... | 47 |
| 2.7.3. Eşli okuma..... | 47 |
| 2.7.4. Arkadaşla okuma | 48 |
| 2.7.5. Okuyucu tiyatroları | 48 |
| 2.7.6. Nörolojik etki metodu | 49 |
| 2.7.8. Paylaşarak okuma | 50 |
| 2.7.9. Yapılandırılmış akıcı okuma | 50 |
| 2.7.10. Eko / yankılayıcı okuma..... | 51 |
| 2.8. Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma..... | 51 |
| 2.9. İlgili Çalışmalar | 54 |
| 2.9.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar | 54 |
| 2.9.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar | 62 |
| BÖLÜM III | 69 |
| 3. YÖNTEM | 69 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 69 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 71 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 72 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 73 |
| 3.4.1. Doğru okumanın ölçülmesi | 73 |
| 3.4.2. Okuma hızının ölçülmesi | 74 |
| 3.4.3. Prozodinin ölçülmesi | 74 |
| 3.4.4. Okuduğunu anlamanın ölçülmesi | 75 |
| 3.5. Hazırlık Süreci..... | 75 |
| 3.6. Uygulama Süreci..... | 77 |
| 3.7. Verilerin Analizi | 79 |

| | |
|---|-----|
| BÖLÜM IV | 81 |
| 4. BULGULAR VE YORUM..... | 81 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum | 81 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 83 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 84 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum | 85 |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum | 87 |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum | 88 |
| BÖLÜM V | 93 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLERİ..... | 93 |
| 5.1. Sonuç | 93 |
| 5.2. Tartışma | 95 |
| 5.3. Öneriler | 100 |
| KAYNAKLAR | 103 |
| EKLER | 115 |
| EK-1: Prozodik Okuma Ölçeği..... | 115 |
| EK-2:Ön Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni | 117 |
| Ek-3: Birinci Ara Dğerlendirme Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni | 118 |
| Ek-4:İkinci Ara Dğerlendirme Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni . | 120 |
| Ek-5:Son Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni..... | 122 |
| Ek-6: Deney Grubu ile Uygulamalarda Kullanılan Örnek Metin | 124 |
| ÖZ GEÇMİŞ | 125 |

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



28/09/2020

Mustafa AKYOL

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam [139] sayfalık kısmına ilişkin, [28/09/2020] tarihinde tez danışmanım tarafından [Turnitin] adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % [24] olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

[28/09/2020]
[Mustafa AKYOL]

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development

PISA: The Programme For International Students Assessment



TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ

| Tablo No | Sayfa No |
|---|-----------------|
| Tablo 3.1. Modelin Simgesel Görünümü | 70 |
| Tablo 4.1. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 81 |
| Tablo 4.2. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 81 |
| Tablo 4.3. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 82 |
| Tablo 4.4. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 82 |
| Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatalarında Görülen Değişim | 84 |
| Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 85 |
| Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 85 |
| Tablo 4.8. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 86 |
| Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları | 86 |
| Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 87 |
| Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 87 |
| Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 87 |
| Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 89 |
| Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 90 |
| Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları | 91 |

| Grafik No | Sayfa No |
|---|-----------------|
| Grafik 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi | 83 |
| Grafik 4. 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimi | 89 |
| Grafik 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Becerilerinin Gelişimi | 90 |
| Grafik 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Becerilerinin Gelişimi | 91 |
| Grafik 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi | 92 |



ÖZET

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ BİLİMDALI

DOKTORA TEZİ

OKUMA SÜRECİNDE PROZODİK VE ANLAM ÜNİTELERİ İLE OKUMA ETKİNLİKLERİNİN AKICI OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Mustafa AKYOL

Bu araştırmada, okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir merkez ilçesine bağlı bir okulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve maliyet kaybını önlemek için kolayda örnekleme yoluna gidilmiştir. Prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinlikleri okulda bulunan birinci sınıf şubelerinden biri rastgele belirlenerek bu şube ile gerçekleştirilmiştir. Bir diğer şubede yine rastgele belirlenerek kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan kaynaştırma öğrencileri grupların dışında tutularak deney grubu (n=20) ve kontrol grubu (n=20) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilere prozodik modelleme sesli kitaplarla sağlanmıştır. İlk olarak sesli kitaplarda bulunan hikâyeler yazıya aktarılarak çalışma metinleri oluşturulmuştur. Hazırlanan sesli hikâyedeki prozodik unsurlara dikkat edilerek anlam ünitelerine ayrılmıştır. Hikâyelerin sesli olarak dinlenmesi sırasında öğrencilerin anlam ünitelerine dikkat etmeleri sağlanmıştır. Sesli hikâyeler ilk olarak cümle cümle dinlenilmiş daha sonrada bütün halinde dinlenerek öğrencilerin çalışma kâğıtlarından model okumayı takip etmeleri sağlanmıştır. Uygulamalarda bütün öğrencilerin dinledikleri prozodik modellemeye ve belirlenen anlam ünitelerine uygun okuma yapmaları sağlanıncaya kadar çalışmalar sürdürülmüştür. İlerleyen çalışmalarda öğrencilerin dinledikleri okumaya göre anlam ünitelerini kendilerinin bularak okuma yapmaları sağlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ön test ve son test ölçümleri video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve değerlendirme çalışmaları bu kayıtlar izlenerek yapılmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinde öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı okuma hızı, okunan doğru kelime sayısının toplam okunan kelimeye oranı doğru okuma yüzdesi olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri ise prozodik okuma ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise basit ve derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmada iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar T-testi, her grubun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında ise Eşli Gruplar T-testi kullanılmıştır. Ayrıca grupların ölçümlerden aldıkları değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde prozodik modelleme ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin okumayı öğrenme sürecinde olan birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma Öğretimi, Akıcı Okuma, Prozodik Okuma

ABSTRACT

DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

PRIMARY EDUCATION PROGRAM

PhD. THESIS

THE EFFECT OF PROSODIC AND PARAPHRASE READING ACTIVITIES ON READING FLUENCY AND COMPREHENSION SKILLS

Mustafa AKYOL

In this research, it was aimed to determine the effect of prosodic and paraphrase reading activities on reading fluency and comprehension skills. The research is a semi-experimental study. In the research, pre-final test control grouped, not equalized pattern from semi-experimental models was used. The study group of the research was the first grade students who were studying at a school in Yüreğir central district of Adana city in 2018-2019 education year. In the selection of the working group, in order to prevent the loss of time and cost, easy sampling method was used. Prosodic modeling and reading activities with meaning units were carried out with a first grade class that is randomly selected from one of the first grade classes in the school. Another class was randomly selected again as a control group. The inclusion students in the experimental and control groups were excluded from the groups and determined as experimental group (n=20) and control group (n=20).

In the research prosodic modeling was provided to students with audiobooks. First, the stories found in audio books were transferred to writing and working texts were created. By paying attention to the prosodic elements in the prepared audio story, It is divided in to meaning units. During the listening of the stories aloud, students were made to pay attention to the paraphrases. The audio stories were first listened sentence by sentence, then listened as a whole, allowing the students to follow the model reading from their working papers. In applications, studies were continued until all students were able to read according to the prosodic modeling and meaning units they listened to.

In the research Pre-final test measurements of the students' fluent reading skills were recorded with a video recorder and evaluation studies were conducted following these records. In the pre-test and final test measurements, reading speed of the number of words the students read correctly in one minute, the ratio of the number of correct words read to the total word read was calculated as the percentage of correct reading. The students' prosodic reading skills were measured by using the prosodic reading scale. In measuring comprehension skills, open-ended questions, aimed at measuring simple and deep understanding, were used. In the study, independent groups t-test was used to compare the two independent groups, and paired groups t-test was used to compare the test and final test measurements of each group. In addition, Skewness and Kurtosis values were evaluated to check whether the values that the group stake from the measurements show normal distribution or not.

When research data was analyzed, prosodic modeling and reading activities with meaning units were found to be effective in improving accurate reading, reading speed, prosodic reading and reading comprehension skills of the first grade students who are in the process of learning to read.

Key Words: Learning Reading, Fluent Reading, Prosodic Reading

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın gelişim ve öğrenmesi yaşam boyu sürebilen bir etkinliktir. Bireylerin gelişim ve öğrenmelerindeki bu süreklilik öğrenme ile ilgili bazı becerilere sahip olmaları ile mümkün olmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında gözlem yaparak gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sonraki yıllarda planlı ve programlı öğrenme etkinlikleri ile devam etmektedir. Bu planlı ve programlı öğretme etkinlikleri ile bireylere bilimde ve teknolojiye meydana gelen gelişmelerden haberdar olmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri için belli yeterlilikler kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu yeterliliklerin en başında ise okuma becerisi gelmektedir.

Geçmişten günümüze gelen bilgi kaynaklarının birçoğu yazılı kaynaklardır. Bireylerin geçmişin yazılı kaynaklarından etkili bir şekilde faydalanıp hızla gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlamaları için etkili bir okuma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Etkili bir okuma becerisine sahip birey bu beceri sayesinde günlük gazete ve dergilerden tutunda çevresindeki birçok yazılı materyalden bilgi edinebilir. Ayrıca günlük hayatımızda birçok amaç için de okuma becerisine ihtiyaç duyarız.

Günümüzde iyi bir meslek ve kariyer sahibi olabilmek için bireyde olması gereken okuma becerisinin etkili ve fonksiyonel bir okuma becerisi olması gerekmektedir. Bireyden beklenen okuma sadece basılı harfleri seslendirmesi değil aynı zamanda okuduğundan bir anlam çıkarmasıdır. Ülkelerin eğitim ve öğretim sürecinde üzerinde durduğu temel konulardan biri öğrencilerin okuduğunu anlayan ve anladığını, kendini ve çevresini geliştirmek amacıyla kullanabilen etkili okuyucular olarak geliştirmeleridir. Gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretimin

planlanmasında okuma yazma becerisinin kazandırılması için yapılan düzenlemeler bu düşünce çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Akyol, 2012, s. 1). Okuma becerisi hem akademik açıdan hem kişisel açıdan hem de sosyal açıdan değerlere sahiptir. Bireye dış dünyayı tanıma fırsatı sunan, gelişen ve değişen bilgi dağarcığına yenilerini ekleme imkânı sağlayan okuma, nitelikli bir eğitim öğretim hayatı için kazanılması zorunlu bir beceridir. İlkokulun ilk yılıyla birlikte çocuklara bu becerinin kazandırılması için büyük bir çaba harcanmaktadır. Etkili bir şekilde okuyan bir ilkokul öğrencisinin okuduğunu anlaması, eleştirebilmesi, tartışabilmesi, okudukları ile ön bilgileri arasında ilişki kurabilmesi ve okuduklarından yeni anlamlar çıkarabilmesi beklenilmektedir (Güneş, 2013, s. 128). Bu becerilerin ilkokul yıllarında kazanılmadığı durumlarda öğrencilerin daha sonraki eğitim ve öğretim dönemlerinde aksaklıklar yaşadıkları görülebilmektedir. Okuduklarını anlamayan bir öğrenci matematik dersinde verilen bir problemi anlayıp çözmeyeceği gibi yaşadığı başarısızlıklardan dolayı hem meslek hem de sosyal hayatında geri planda kalacaktır. Tatar ve Soylu (2006) yaptıkları çalışma ile öğrencilerin matematik derslerindeki başarı ve Türkçe derslerindeki başarılarının yakın ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bir matematik problemlerinin çözümünde en önemli noktanın problemin anlaşılması olduğunu belirtmektedirler. Öğrencinin problemi doğru çözmesi problemi doğru anlamasına bağlıdır. Problemi doğru anlaması içinde okuma ve anlama ile ilgili sorun yaşamaması gerekmektedir.

Eğitim sistemlerinin etkisini ve yeterliliğini artırmak, eğitimin kalitesini gözlemek ve geliştirmek için birçok ülke geniş ölçekli uluslararası sınavlar uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamalardan biri PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı)'dır. Bu uygulamaya katılan ülkeler kendi öğrencilerinin diğer ülkelerdeki öğrenciler ile bilgi ve beceri düzeylerini karşılaştırarak, eğitim sistemlerinin eksik yönlerini belirlemek ve bu eksikliklerin giderilerek eğitim kalitesinin yükseltilmesi amaçlamaktadırlar. Ülkelerin eğitim programlarını değerlendirme fırsatı sunan bu sınavlar son derece önemli veriler sağlamaktadır. Ülkemizde de uygulanmakta olan PISA araştırması, sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme performansının diğer ülke öğrencileri ile kıyaslanabilmesini sağlayan uluslararası uygulanan bir sınavdır. PISA sınavı, öğrencilerin her üç yılda bir

matematik, fen ve okuma alanlarında performansını ölçmektedir. Üç konuyu, üç yılda bir değerlendirmek, ülkelerin her üç konuda tutarlı bir başarı kaynağına sahip olup olmadıklarını anlamamızı sağlayan önemli bir göstergedir.

PISA sınavına göre öğrencilerin etkili bir okuma ile bilgilerini ve kendi potansiyellerini geliştirerek, toplum içerisinde başarılı bir birey olabilmesi için okuduğu metni anlaması, anladıklarını kendi hayatına yansıtarak bunlar arasında bağlantı kurması beklenmektedir (OECD, 2009). PISA uygulamasında öğrencilerin gelişen okuma becerileri için zorluk derecesine göre altı farklı seviye belirlenmiştir (MEB, 2010). Bu düzeyler aşağıda ayrı ayrı açıklanmaktadır:

Bir A Seviyesi: Bu seviyedeki öğrenciler, metin içerisindeki bağımsız bilgilere ulaşabilir. Metnin yazılma amacını ve ana fikrini anlayabilir veya metinde verilen bilgi ile günlük hayatı arasında basit çıkarımlarda buluna bilirler. Bu düzeydeki öğrencilerin çok fazla bilgiye yer verilmeyen metinlerde istenilen görevleri yerine getirebildikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin metinde verilen bilgileri nasıl kullanacağı ile ilgili yönlendirmeler açık olarak verilmektedir.

Bir B Seviyesi: Bir önceki seviyeden farklı olarak öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi çok uzun olmayan günlük hayatta karşılaştığı konu hakkına yazılmış olan bir metin içinde açıkça belirtilmiş bir bilgiye ulaşabilir. Bu metinlerde kullanılan görsel resim ya da sembollerle öğrencilerin bilgilerini tekrarlamaları sağlanmaktadır. Bir önceki düzeye benzer olarak metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler, benzer bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.

İkinci Seviye: Bu seviyedeki öğrenciler günlük hayatlarında birçok yerde kullanabilecekleri ya da çıkarımda bulunabileceklere metin içerisinde ulaşabilir. Metinde verilmek istenen ana fikri belirleyerek, metin içerisinde verilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilir. Çok fazla bilginin verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümünden anlam çıkararak çıkarımda bulunabilir. Kendi tecrübelerine dayanarak okuduğu metinlerdeki benzer ya da farklı yönleri bulabilir, diğer metinlerdeki bilgilerle karşılaştırabilir ve aralarında ilişki kurabilir.

Üçüncü Seviye: Bu seviyedeki öğrenciler metinden elde ettikleri bilgilerden yararlanarak metnin ana fikrini belirler, metinde yer alan bilgiler arasındaki ilişkileri anlamlandırır ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamada bu bilgileri kullanırlar. Öğrencilerin metin içerisindeki benzerlik ve farklılıkları sınıflandırabilmesi için birden fazla özelliğe dikkat etmesi gerekmektedir. Bu düzeylerdeki metinlerde öğrenci için ulaşılması gereken bilgi açık olarak ifade edilmemiş olsa bile öğrencilerin bilgiler arasında ilişkileri kurmaları, kıyaslama yapmaları ya da metnin özelliklerini yorumlayabilecek düzeyde olmaları gerekmektedir. Öğrencinin edindiği bilgileri günlük hayatıyla ilişkilendirmesi metni anladığının bir göstergesidir. Öğrencilerden metnin tüm ayrıntılarıyla olmasa da genel olarak anlaşılması gereken ifadelerle ulaşması beklenir.

Dördüncü Seviye: Bu seviyedeki öğrenciler, metin içerisinde verilen bilgileri tespit ederek ve metni yeniden düzenleyebilir bunu için gerekli olan bilgilere karar verir. Metnin dil yapısına hâkimdir ve yorumlamalarda bulunabilir. Metninden elde ettiği yeni bilgileri anlayabilir ve bu bilgileri sınıflandırarak önceki bilgileri ile ilişkilendirebilir. Öğrenciler okuduklarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunup bu değerlendirmeler sonucunda kendine ait hipotezler geliştirebilir. Bu durum öğrencilerin zorluk seviyesi yüksek olan metinler ayrıntılı bir şekilde anladığının kanıtıdır.

Beşinci Seviye: Bu seviyedeki öğrenciler, karmaşık bir metnin içine yerleştirilmiş kendisi için gerekli olan bilgileri fark edebilir. Metne hâkimdir, metni düzenlemede ihtiyacı olan bilgileri belirleyebilir. Metinde yer alan önemli bilgiler üzerinde durarak eleştirel bir değerlendirme yapabilir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda hipotez geliştirebilir. İlk kez karşılaştıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Metin içerisindeki çeldiricilerle baş edebilir.

Altıncı Seviye: Bu seviyede yer alan öğrenciler, benzerlikleri ve farklılıkları ayrıntılı bir şekilde bulabilir. Metinlerden elde ettikleri bilgilerle ilgili çıkarımlar yapabilir. Birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirerek metinleri ayrıntılarıyla kavradığını gösterir. Özel bilgilerin bulunduğu metinlerde açık olarak ifade edilmemiş kavramlarla karşı karşıya geldiğinde bu kavramları ve soyut

kavramları açıklayabilir. Öğrenciden birçok ölçütü ve görüşü göz önünde bulundurması ve de farklı bir anlayış sergileyerek bilinen konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel değerlendirmeler de bulunması ve denenceler geliştirmesi beklenir. Okuduklarıyla ilgili ayrıntıları fark ederek analiz edebilir.

Ülkemiz öğrencileri PISA sınavlarına ilk olarak 2003 yılında olmak üzere 2006, 2009, 2012, 2015 ve sonuncusu 2018 yapılan tüm sınavlara katılmıştır. Öğrencilerimiz 2018 yılında 2015 sonuçlarına göre aldıkları puanlar önemli ölçüde arttırmıştır. Okuma becerileri alanında 2015 araştırmasında OECD ülkeleri arasında 50'nci sırada yer alan Türkiye, PISA 2018'de 10 basamak yükselerek 40'ıncı sıraya yükselmiştir. Matematik okuryazarlığı alanında 2015'te 50'nci sırada yer alırken, PISA 2018'de 42'nci sıraya ve fen okuryazarlığı alanında 15 basamak birden yükselerek 54'üncü sıradan PISA 2018'de 39'uncu sıraya yükselmiştir. PISA 2018 araştırmasına katılan tüm ülkeler içerisinde her üç alanda da puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artıran üç ülkeden birisi Türkiye olmuştur. Ülkemiz, hem matematik hem de fen okuryazarlığı puanlarını en çok artıran ülke durumundadır. Okuma becerileri alanında da puanını en çok artıran ikinci ülkede Türkiye olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ön rapora göre ülkemizin bu gelişmeyi her üç alanda tüm yeterlilikler düzeyinde iyileştirmelerle elde etmesi oldukça anlamlı görülmektedir (MEB, 2019). Bir bütün olarak değerlendirildiğinde gösterilen gelişme oldukça olumlu ancak tüm bu olumlu gelişmelere rağmen ülkemiz hem matematik hem fen okuryazarlığı hem de okuma becerileri alanında önceki yıllarda olduğu gibi yine OECD ülkelerinin puan ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2019). Ayrıca öğrencilerimizin PISA araştırmasında aldıkları puanlar istikrar açısından da pek olumlu bir tablo çizmemektedir (Ökten, 2019). Nitekim 2015 yılında 2012 yılına göre bir hayli düşen puanlarımız 2018 yılında yapılan sınavda tekrar yükselmiştir.

PISA uygulamasında okuma becerileri için belirlenen düzeyler incelendiğinde sınava katılan öğrencilerin başarılı olabilmek için iyi bir okuyucu olmaları gerekmektedir. PISA gibi sınavlarda sunulan okuma materyalleri düzeyler ilerledikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Bu sınavlarda öğrenciler önceden hiç

karşılaşmadıkları kelime, kavram ve fikirlerle karşılaşmakta bu nedenle de okuma amaçları ve ihtiyaçları hızla değişmekte ve çeşitlenmektedir. Değişen ihtiyaçlar ve koşullar nedeniyle okunan metinde verilen fikir ve düşünceleri anlamak yeterli olmamaktadır. İyi bir okuma farklı metinlerde, farklı yöntem ve teknikleri kullanıp ihtiyaç duyulan bilginin yerini belirleme, ana ve yardımcı düşünceleri ayırma, yönergeleri ve açıklamaları izleme, yorumlama, özetleme, analiz etme ve bilgiyi kullanma gibi farklı becerileri kullanmakla gerçekleşmektedir (Akyol, 2012). İyi bir okuma becerisine sahip öğrencinin sadece okuma becerisi alanında değil diğer alanlarda da başarılı olması muhtemeldir. İyi bir okuyucu olmaksızın etkili bir akıcı okuma becerisine sahip olmakla mümkündür.

Hayatımızda bu kadar önemli görülen ve birçok araştırmanın konusu olan okuma; “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci.” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2012). Okuma becerisinin başlangıç noktası yazılanları doğru seslendirmek iken tanımdan da anlaşılacağı üzere okumada esas amaç anlam kurma eylemidir (Ateş ve Yıldız, 2011). Okuyucunun yazıdaki harf gruplarını sesli olarak okumanın yanında, yazı ile verilmek istenen bilgiyi anlamlandırması, değerlendirmesi, analiz etmesi ve ön bilgileriyle zihinde yeniden yapılandırması gerekmektedir. Ancak bu şekilde yapılan bir okumaya iyi okuma denilmektedir. İyi bir okuyucu olmak için kazanılması gereken temel yeterlilikler ise ses farkındalığı, akıcı okuma, kelime hazinesi, okuma stratejileri ve okuduğunu anlamdır (NRP, 2000). Bu becerilerin yetersizliği durumunda ise okumada asıl amaç olan anlama ulaşma gerçekleşmemektedir (Baştuğ ve Kaman, 2013). Bu yeterliliklerin içinde okuduğunu anlamayı yordayan en önemli yeterliliklerden birinin akıcı okuma olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Deeney, 2010; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017; Klauda ve Guthrie, 2008).

Akıcı bir okumada, okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat edilmesi, vurgu ve tonlamaların yerinde kullanılması, cümledeki anlam ünitelerine dikkat edilmesi; geriye dönüşlerin, kelime tekrarlarının heceleme ve gereksiz duruşların

yapılmaması gerekmektedir. Akyol'un da (2012) belirttiği üzere sesli okumanın akıcı olması için konuşurcasına yapılması gerekmektedir. Okuma sırasında yapılan hatalar akıcı okumayı engellemekte ve okuduğunu anlamayı da güçleştirmektedir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin kendi düzeylerinde bir metni sesli okurken birçok hatalar yaptıkları ve akıcı okumada problemler yaşadıkları yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Akyol (2013, s. 33) öğrencilerin okudukları metinlerdeki kelimelerin, ilköğretim birinci kademedede % 70'ini, lisede % 50'sini ve üniversite seviyesinde % 35'ini tekrar okudukları belirtmektedir. Türkçe dersi başta olmak üzere diğer tüm derslerde yaşanan başarısızlıkların önleneme bilmesi ve akademik hayatın olumlu yönde ilerleyebilmesi için akıcı okumada ki bu problemin ilkokul düzeyinde iken önlem alınarak ortada kaldırılması gerekmektedir.

Akıcı okuma kelimenin doğru okunması, otomatikleşme ve prozodik okuma olmak üzere üç önemli boyuttan oluşmaktadır (Rasinski, 2004) . Akıcı okumanın söz konusu boyutları ile anlama arasında sıkı bir ilişki olduğu dile getirilmektedir (Hudson, Lane, ve Pullen, 2005). Okuma sırasında kelimenin tanınmaması ve doğru okunmaması okumada otomatikleşmenin kazanılmasına ve prozodik unsurların sergilenmesine engel olmaktadır. Akıcı okumayı oluşturan beceriler arasında ve bu beceriler ile anlama arasında önemli bir bağ olduğu düşünüldüğünde akıcı okuma ne kadar yetersiz ve zayıf olursa okuduğunu anlama sürecide bu durumdan o kadar olumsuz etkilenmektedir (Baştuğ, 2012).

Akıcı okuma becerisi metnin konuşma hızına yakın bir hızda, vurgu, tonlama ve boğumlama gibi prozodik unsurlara dikkat ederek, mümkün olduğunca az hata ile okumasıdır. Okunan bir metinde verilmek istenen düşünce ya da fikirlerin doğru bir şekilde anlaşılması için kelimelerin tanınması ve ayırt edilmesi, uygun bir hızda okunması, okuma sırasında noktalama işaretleri ve anlam bütünlüğü içerisinde bulunan kelimelere dikkat edilerek seslendirilmesi gerekmektedir (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma unsurlarından doğru ve hızlı okuma için kelime tanıma ve ayırt etmede otomatikliğin öğrencinin okuma başarısı için zorunluluk olduğu belirtilmektedir (NRP, 2000). Bu iki okuma yetkinliği akıcı okuma başarısı için temel hazırlamaktadır (Rasinski ve Young, 2017). Kelime tanıma otomatikliği,

okuyucunun bilişsel kaynaklarını anlama yönelik olarak kullanabilmesi için zahmetsizce kod çözme kabiliyetleridir (Kuhn ve Stahl, 2003; Hudson, Pullen, Lane, ve Torgesen, 2009; Pikulski ve Chard, 2005). Stanovich'e göre (1980) okuyucular bilişsel enerjilerini kelime kod çözme konusunda ne kadar çok yönlendirirse, anlama için o kadar az hazır olacaklardır (Akt: Rasinski ve Young, 2017). İyi bir okuyucunun taşıması gereken en önemli özelliklerden biri metni uygun bir hızda okumasıdır. Metnin zahmetsizce uygun bir hızda okunması okuyucuların metni anlaması için onlara daha fazla zaman kazandırmaktadır. Yaptıkları okuma hataları nedeniyle okuma hızları oldukça düşük olan okuyucular kelime tanıma ve ayırt etmede zorlandıkları için kelime kelime okumaktadırlar. Bu okuyucular zayıf okuyucular olarak görülmekte ve okuma sürecinde kelime tanıma ve ayırt etmeye gereğinden fazla zaman harcamaktadırlar. Zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etmede zorlanması sesli okumada prozodik unsurların (vurgu ve tonlama vb.) sergilenmesine engel olmaktadır. Ancak anlama ulaşmak için kelime tanıma ve ayırt etme becerileri tek başına yeterli olmamaktadır. Yapılan bazı araştırmaların sonuçları kelime tanıma ve ayırt etme bakımından yeterli düzeyde olan birçok okuyucunun da okuduğunu anlama bakımından çok zayıf durumda olduğunu ortaya koymaktadır (Rasinski, 2010). Okumada prozodik unsurların sergilememesi anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir.

Prozodi, metnin etkili bir biçimde okunmasına katkı sunan, vurgu, tonlama, zamanlama ve duraklama gibi özellikleri içermektedir. Bunla birlikte prozodik okuma, cümleleri anlamlı birimlere bölme işlemini gerektirmektedir (Kuhn ve Stahl, 2004). Prozodik okuma metnin anlamıyla eşleşen sesli okuma anlamına gelmektedir (Rasinski, 2003). Akıcı okuyan bireyler doğru okumayı zahmetsiz bir şekilde ve metnin anlamına uygun bir tonlama ile sesli olarak yapabilirler. Bu şekilde yapılan sesli bir okuma ile de hem okuyucunun hem de dinleyicilerin metinde verilmek istenen anlama ulaşması daha kolay olmaktadır. Prozodik okuma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar çok yeni olmasına karşın bu becerinin akıcı okuyabilmenin önemli bir unsuru olduğu ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde

çok önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Başaran, 2013; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004; Whalley ve Hansen, 2006). Nitekim bir metni prozodik unsurlara uygun olarak okuyan okuyucular metinle ilgili sorulara diğer okuyuculara göre daha doğru cevaplar verebilmektedir. Okumalarına prozodiyi yansıtmayan okuyucuların okumaları, monoton bir anlatıma sahiptir ve okudukları metinden anlam çıkarmada zorlanmaktadırlar. (Kuhn ve Stahl, 2003).

Kuhn ve Stahl (2003) bazı öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin yeterince gelişmiş olmasına rağmen prozodi becerilerinin yetersiz olmasından dolayı okuduğunu anlamakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Okuduğunu anlama metni akıcı okumaya, akıcı okuma ise okuma sırasında cümleyi doğru anlam ünitelerine ayırarak seslendirmeye yani prozodik okumaya bağlıdır (Akyol ve Keskin, 2014). Okumanın akıcı olması anlamayla pozitif bir ilişki içerisindedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kuhn, Schwanenflugel, ve Meisinger, (2010) akıcı okumanın gelişimi ile prozodik okuma arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Okuyucunun akıcı okuma becerisinin yeterli düzeye gelişmesi, okuması sırasında prozodik özelliklere daha fazla dikkat etmesine ve okuduğunu anlamasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Prozodinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu becerinin öğrencilere kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler akıcı okumayı öğrencilere prozodik okumalar yaparak ilkokulun ilk yıllarıyla birlikte kavratmalıdır. Rasinski ve Young (2017) yaptıkları çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili yeterlilikleri mümkün olduğunca erken edinmeleri gerektiği belirtilmektedirler. Ancak kendi ülkelerinde belirtilen yeterliliklerin kazanılmasında pek çok öğrencinin üçüncü sınıftan sonuna kadar problemler yaşadığını vurgulamaktadırlar. Ülkemizde de öğrencilerin akıcı

okuma becerisi konusunda problemler yaşadığı katılmış olduğumuz uluslar arası araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (MEB, 2019). Başarısızlığın temelinde okuduğunu anlama problemlerinin olduğu düşünüldüğünde bu durumun prozodik okuma becerisindeki yetersizlikle de ilgili olduğu düşünülebilir. Başarılı okuyucu olmanın ön koşullarından birisi akıcı okuyabilmektir. Akıcı okuma ise prozodik bir okumayı gerektirmektedir.

Öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirme çalışmalarında dört ilke göz önünde bulundurulmaktadır. Bu ilkeler; öğretmenlerin iyi birer model okuyucu olması, öğretmenlerin öğrencilere yardımcı ve yönlendirici olması, öğrencilerin okuma çalışmaları yapması ve öğrenci ile kelime grupları ile çalışmalar yapılmasıdır (Çayır ve Ulusoy, 2014). Öğrenciler ilk defa karşılaştıkları bir metni model okuyucudan dinledikleri zaman onun gibi okuma çabası içine girmektedirler. Böylelikle farkında olmadan da olsa aldıkları prozodik okuma desteği sayesinde sesli okuma prozodisini kendi okumalarına uygulama çabasını taşımaktadır. Akıcı okuma unsurlarından olan prozodi vurgu ve tonlamaların okumaya yansıtılarak konuşurcasına bir okuma ile anlamın inşa edilmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki nedeniyle öğrencilere vakit kaybetmeden uygun yöntem ve tekniklerle kazandırılmalıdır. Akyol (2013) akıcı okumayı geliştirme stratejilerini; okuyucu tiyatroları oluşturmak, eşli okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma ve tekrarlayıcı okuma olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Belirtilen bu stratejiler ve benzeri çalışmaların çoğunda üzerinde durulan en önemli husus öğrenciye model okuyucu desteği yani prozodik model sunulmasıdır. Kullanılan yöntemler sayesinde öğrenciler akran, aile ya da öğretmen işbirliği ile öğrenim desteği almaktadır. Günümüzde teknolojik imkânların artmasıyla birlikte sesli kitaplarla ya da sesli hikâyelerle de öğrencilere etkili ve fonksiyonel bir akıcı okumanın tüm prozodik unsurlarıyla birlikte nasıl

olması gerektiği konusunda prozodik modelleme yapılarak akıcı okuma becerisini kazanmasında yardımcı olunabilir.

Ülkemizde akıcı okuma becerisini kazanamamış öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012; Aşıkcan, 2019; Bulut, 2016; Alkan, 2019; Saat, 2019; Soydaş, 2019). Bu araştırmalardan sonuç olarak akıcı okumada ve okuduğunu anlamada problemler yaşayan öğrencilerin, kullanılan yöntemlerle bu becerilerinin geliştirilebileceği saptanmıştır. Ancak ülkemizde yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların sınıf ortamlarına aktarılarak kullanılması durumu yeterli düzeyde değildir. Buna en büyük sebep olarak eğitim programlarında akıcı okuma becerisini kazandırma ve geliştirmeye yönelik yeterli düzeyde çalışmalara yer verilmiyor olması gösterilebilir. Yapılan çalışmalarla kullanılan yöntemlerin etkililiğini ortaya koymuştur ancak bu çalışmalar genel olarak akıcı okumada problemler yaşayan küçük guruplarla gerçekleştirilmiştir. Özellikle ilkokulun ilk yılında yoğun bir şekilde okuma yazma öğrenme faaliyetine giren öğrencilerimizin bu beceriyi kazanmasında sınıfta tüm öğrencilerle birlikte uygulanabilecek etkinliklerin geliştirilerek araştırılması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Ülkemizde ilkokulun üst sınıflarında akıcı okuyamayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok araştırma olmasına karşın birinci sınıfta bu becerinin kazandırılmasına yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle prozodik okuma becerisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamaya olan etkisinin belirlenmesine ve bu beceriyi kazandırmada kullanılacak yöntemlerin etkililiğinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Akıcı okuma becerisinin öğrencilere mümkün olduğunca erken kavratılması gerekli görülmektedir. Öğrencilerin akıcı okumada yaşabilecekleri problemler ortaya çıkmadan bu beceriyi kazandıracak etkinliklerin araştırılarak etkili olanların sınıf ortamına aktarılarak uygulanması gerekmektedir. Birinci sınıfta akıcı okuma becerisini kazanan öğrenciler hem akademik anlamda başarıyı yakalayacak hem de okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştireceklerdir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerine akıcı okuma ve okuduklarını anlama becerilerini kazandırmada prozodik ve anlam üniteleriyle okuma etkinliklerinin etkililik düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın problem cümlesini “İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile yapılacak olan prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin, öğrencilere akıcı okuma ve anlama becerilerini kazandırmada etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları akıcı okuma ve anlama becerileri ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri ile ilgili puanlar ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test ölçümlerinde nasıl bir gelişim göstermiştir?
3. Deney grubunun yapmış olduğu okuma hataları prozodik ve anlam üniteleriyle okuma etkinlikleri sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları, akıcı okuma ve anlama becerileri ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları akıcı okuma ve anlama becerileri ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine ilişkin puanları uygulamalar sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma, öğrencilere eğitim-öğretim sürecinin başında kazandırılması hedeflenen ve bu sürecin her aşamasında kullanılan önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin verilen eğitim ve öğretim faaliyetleri ile okuma hataları yapmayan, akıcı bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler olması

planlanmaktadır. Etkili bir okuma becerisi ile okumaya karşı olumlu tutumu birlikte geliştirildiği takdirde, öğrenciler okulda ve daha sonraki yaşamlarında başarılı bir şekilde ilerleyebilirler (Doğanay, Türkoğlu, ve Yıldırım, 2009, s. 28). Ancak bazı öğrencilerin ilkokulda değişik nedenlerle bu becerilere ulaşamadığı ve sıklıkla sesli okuma hatası yaparak akıcı okuyamadıkları görülmektedir. Bu nedenle de okuduklarını anlamada problemler yaşamaktadırlar.

Başaran (2013) öğrencelerin okulda başarısızlık yaşamalarının nedenlerinin başında okuduğunu anlama becerisinde yaşanan problemlerin olduğunu belirtmektedir. Okunan bir metinde kelimelerin yanlış okunması, atlama, ekleme ve duraklama gibi okuma hatalarının bulunması metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Okuma sırasında yaşanan bu sorunlar okumanın akıcı yapılamadığı ve anlamının da bu durumdan olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Akıcı okuma ile ilgili araştırmaların birçoğunda doğru ve hızlı okuma ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu belirtilmektedir (NRP, 2000). Ancak kelime tanıma ve okuma hızı açısından yeterli olan birçok öğrencinin de okuduğunu anlama açısından çok zayıf durumda olduğuna ilişkin sonuçlar da bulunmaktadır (Rasinski, 2010). Bu durum akıcı okuma becerilerinden prozodik okumanın dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğunu göstermektedir.

Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunması için vurgu, tonlama ve duraklama gibi özellikleri sesli okumaya yansıtmayı gerektirmektedir. Ayrıca metnin prozodik okunması, kelimeleri dilin yapısına göre belirli anlam ünitelerine bölerek okunması işlemidir. Bu özellikler okuma sürecinde uygun bir şekilde gerçekleştirildiği zaman okuyucu sesli okuma ile etkili bir anlatım sağlamış olur. Akıcı okumadaki temel nokta, okuma sürecinin metinde sunulan prozodik özelliklere göre gerçekleştirilmesidir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Araştırmacılar prozodiyi oluşturan özellikler dikkate alındığında, akıcı okumanın gelişimi için önemli bir unsur olduğunu ve anlamı yapılandırmada etkin bir rol üstlendiğini belirtmektedirler (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu nedenle de öğrencilere doğru ve hızlı okuma becerileri ile birlikte prozodik okuma becerisinin de ilkokulun ilk yıllarıyla birlikte kazandırılması önemli görülmektedir.

Akıcı okuma becerilerinin erken kazanılması çok önemlidir çünkü sınıf seviyeleri ilerledikçe öğrenciden okuma ile ilgili beklentilerde artmaktadır (Rasinski ve Young, 2017). Ülkemizde akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların, akıcı okumada problemler yaşayan üst sınıflardaki öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik küçük gruplarla yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında okuma-yazma öğretiminin yoğun bir şekilde uygulandığı birinci sınıfta prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilere prozodik okuma becerilerini ilkökul birinci sınıfta kazandırmaya yönelik sınıf ortamında tüm öğrencilerle birlikte uygulanabilecek yöntemlerin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışma öğrencilerin akıcı okuma problemleri ortaya çıkmadan okumayı öğrenme sürecinde ilkökul birinci sınıf düzeyinde önlemeye yönelik olması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmanın küçük gruplarla değil de sınıfta bulunan tüm öğrencilerle birlikte yapılmasından dolayı diğer çalışmalardan uygulama bakımından farklı olduğu düşünülmektedir. Bu yönleriyle de alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenleri (okumaya olan ilgileri, evde yapılan okuma etkinlikleri vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilediği düşünülmüştür.
- Araştırmada kullanılan okuma metnlerinin güçlük seviyelerinin öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olduğu düşünülmüştür.
- Öğrencilerin kullanılan ölçme araçlarına samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 2018-2019 Eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi ile sınırlıdır.
- Adana ili Yüreğir İlçesinde bulunan bir ilkökulun birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

- Araştırma sürecinde deney grubuna 12 haftada uygulanan 36 uygulama ile sınırlıdır.
- Elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: n bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012, s. 1).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2012, s. 4).

Prozodi: Konuşmanın ritmik ve tonsal özelliklerini açıklayan yaygın bir terim olarak kullanılmakta ve konuşma dilinin müziği olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Ateş, 2011). Okuyucunun okuma metnini sesli okuma sürecinde pürüzsüz ve akıcı olarak uygun anlam üniteleri ile tonlama yaparak okuma yeteneğidir (Deeney, 2010).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümde problem durumuyla ilgili ulusal ve uluslar arası literatür taranarak araştırmının kavramsal çerçevesi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Okuma

Günümüz toplumlarında bireylerinin kendini geliştirmesi ve ilerlemesi, belirli başarılar elde etmesi, etkili bir okuma ve yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. İnsanların kendi bilgi birikimlerini arttırması gelişmiş bir okuma becerisine ve düzenli bir okuma alışkanlığı ile mümkün olmaktadır. Okuma günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. Bu gün insanların istedikleri bilgiye kolayca ulaşabildikleri dijital bir çağı yaşamamıza karşın, bilgi edinme sürecinde en etkili unsur olan okumanın önemi gittikçe artmakta ve bireysel anlamda öğrenme büyük oranda bu etkinliğe dayanmaktadır. Bu nedenle iyi okuyan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilen bireylerin diğerlerine göre daha başarılı olacağı söylenebilir.

Okul programlarının merkezinde yer alan ve öğrencilerin akademik başarıları için kritik bir öneme sahip olan okuma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımlamalarda okuma bir veya birkaç yönü ile açıklanmaya çalışılmış ancak görüş birliliğine varılan ortak bir tanım ortaya konulamamıştır.

Okuma hem zihinsel hem de psikomotor becerilerin birlikte kullanıldığı bir etkinliktir. İlk olarak harfleri görerek ve sesleri tanıma ve seslendirme ile başlayan daha sonra okuduğunu algılama ve yorumlama ile gerçekleştirilen karmaşık bir anlam kurma etkinliğidir (Güneş, 2013). Okumanın fiziksel yönleri görme ve seslendirme iken zihinsel yönü ise okuduğunu anlama ve yorumlama ile ilgilidir (Özbay, 2006).

Okuma; yazılı ve basılı dilin anlamının kavranması eylemidir (Çelenk, 2007, s. 34). Okuma; sadece sesi simgeleyen şekillerin seslendirilmesi değil, okuyucunun ön bilgileri doğrultusunda, metinle etkileşimde bulunarak, çıkarımlar yapıp, bilgiyi yeniden anlamlandırma becerisidir (Kaya, 2016). Akyol (2012) okumayı “Önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci.” olarak tanımlamaktadır. Başaran (2013) ise okuma eylemini harfleri hızlı bir şekilde seslendirme kabiliyeti olarak algıyla, kelimelerin tanınıp doğru bir şekilde okuma olarak fizyolojik boyutuyla, ön bilgileri kullanarak yeni bilgilerle arasında bağ kurmak yönüyle bilişsel becerileri taşıyan derin ve çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanmıştır. Okuma; bireyin mevcut bilgilerini okudukları ile yeniden yapılandırarak yeni anlamlara ulaştığı bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Güneş, 2013, s. 128).

Yapılan tanımlamalara göre okuma farklı bileşenleri içeren fiziksel yönleri de olan karmaşık bir zihinsel süreci ifade etmektedir. Okuma eğitiminin amacına ulaşması için okuma ile ilgili bilişsel ve zihinsel yönlerin tümüne gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Yapılan tanımlamalarda okumanın bütün yönlerinin belirtildiği ve anlama kavramından ayrı düşünülmediği görülmektedir. Çünkü okuma etkinliğinin sonucunda anlamın kavranması beklenmektedir.

Akyol (2012) verimli bir okuma etkinliğinin gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken prensipleri şu şekilde açıklamaktadır;

- **Okuma anlam kurma sürecidir;** okuyucu ön bilgilerini kullanarak okuduğu metinde ifade edilen bilgi ve düşünceleri anlamlandırmaya çalışır. Bu süreçte okuyucu metinde edindiği bilgiler sayesinde yeni anlamlara ulaşarak hem metindeki anlamı değiştirmekte hem de kendi düşünce ve fikirlerini edindiği yeni anlamlara göre yeniden yapılandırmaktadır. Okuyucunun okuma sürecinde karşılaştırma, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel stratejileri kullanarak farklı düşünce ve fikirlere ulaşma söz konusudur.

- **Okuma akıcı olmalıdır;** noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumaya akıcı okuma denilmektedir. Doğru ve uygun hızda okuma akıcı okumanın en önemli unsurlarındandır. Bu unsurların temelinde ise kelime tanıma ve ayırt etme becerisi yer almaktadır yatmaktadır. Okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk yapmaları anlamaya daha fazla zaman harcamalarına fırsat verecektir. Öğretmen akıcı okumanı geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarda öğrencilere model olması bakımından anlamlı kelime gruplarını bir araya getirerek ve etkileyici bir tonda okumalıdır.
- **Okuma stratejik olmalıdır;** stratejik okumadan maksat okuyucunun, metnin zorluk seviyesini dikkate alarak konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmesi ve okuma amacına uygun bir yöntem belirleyerek okuma işini gerçekleştirmesidir. Okumanın bilgi edinmek için mi yoksa vakit geçirmek için mi yapıldığı belirlenmeli ve bu iki okumanın türünün farklı amaçlar taşımasının okuma stratejisini belirlemede etkili olduğu göz ardı edilmemelidir.
- **Çocuk okumaya güdülenmelidir;** güdülendirme okumayı öğrenme ve geliştirmede anahtar faktörlerden biridir. Zayıf okuyuculara öğretmen tarafından derhal yardım eli uzatılmalı ve kendilerine güvenleri arttırılmalıdırlar. Başarılı olanlar ise bireysel farklılıkları doğrultusunda farklı işlere yönlendirilmelidir.
- **Okuma hayat buyu devam etmelidir;** okuma sürekliliği olan ve yaptıkça devamlı gelişen bir beceridir. Hayatımızın her döneminde sürdürülmesi gereken bir etkinliktir. Günlük planlarımızda mutlaka okuma için zamanımızın bir kısmını ayırmalıyız. Zamanın azlığı ya da çokluğundan ziyade okumanın devamlılığı ve sürekli bir okum alışkanlığı kazanılması önemlidir.

Okuma eğitimi ve Türkçe ders etkinlikleri sırasında en çok kullanılan okuma davranışları sesli ve sessiz okuma davranışlarıdır. Özellikle de ilkokul birinci

sınıflarda sesli okuma öğrenciye model sunulması bakımından hem öğretmen tarafından yapılmakta hem de öğrencinin okuma gelişiminin takip edilebilmesi açısından öğrencilere yaptırılmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin sesli okuma davranışları incelenmektedir. Çalışmada ilk olarak okuma ile ilgili teorilere ve okumanın öğretimi ile ilgili yöntemler hakkında açıklamalar yapılacak ardından ise okuma türleri hakkında açıklamalara yer verilecektir.

2.2. Okuma Teori ve Modelleri

Okuma yazılı dilin anlamının kavranmasıdır (Çelenk, 2007). Bu özelliği ile okuma-yazma öğretimi dil öğretiminin bir bölümünü oluşturmaktadır. İlkokuma-yazma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneğininide geliştirmektedir. Okuma ve yazma öğretiminin tek boyutlu sadece okuma becerisini kazandıracak bir etkinlik olduğu düşünülmemelidir. Böylelikle okuma ve yazma etkinliği diğer dil etkinliklerinden ayrıştırılmamış olunur. İlkokuma-yazma öğretimi ile çocuğa kazandırılan okuma becerisinin hızlı, doğru ve anlayarak okuma yapılması gibi özellikleri taşıması, okuma etkinliğinden zevk alarak ve etkili bir yazma becerisinin kazandırılması beklenmektedir.

Bu çalışmanın problem durumunun birinci sınıf öğrencilerine akıcı bir okuma becerisi kazandırılması hakkında olmasından dolayı, bu kısımda okuma becerisi yazma becerisinden ayrı tutularak bu konu üzerinde geliştirilen teorilerinden ve modellerden bahsedilecektir. Günümüze kadar çeşitli okuma teoriler ve modelleri geliştirilmiştir. Bunlar geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım ile çeşitli araştırmalara dayanmaktadır.

2.2.1. Geleneksel okuma teorileri

İlkokuma ve yazmanın nasıl öğrenildiği sorusuna cevap vermeye çalışan iki temel yaklaşımdan birisi davranışçı diğeri ise bilişsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımlardan davranışçı yaklaşım okumanın fiziksel yönleri üzerinde daha çok durmaktadır. Okuma öğretiminde önem verilen fiziki özellikler arasında göz hareketleri, gözün görme alanı, kelimeyi bütün olarak algılama, sesli okuma yer almaktadır. Bu yaklaşımda okuma becerisi ile ilgili zihinsel süreçler fazla önem taşımamaktadır.

Davranışçı yaklaşıma göre okumayı öğrenme en küçük ve basit davranışların kazandırılmasından başlayıp, zora doğru devam etmelidir (Kıkkılıç ve Akyol, 2013). Bir başka ifade ile tek tek harfleri öğretip harflerden hece ve kelimelere doğru hareket edilmelidir. Gestalt ekolü ise davranışçı yaklaşımdan çok farklı düşünmektedir. Bu ekole göre tecrübeli bir okuyucu önce harfleri sonra heceleri daha sonrada kelimeleri anlamlandırmak yerine önce büyük fotoğrafı yani anlamı elde etmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım bütünden parçaya öğretimi savunurken anlam üzerinde kelime tanımadan daha fazla durmaktadır.

Okumanın öğretimi konusunda davranışçı ve bilişsel yaklaşımların ortaya koyduğu bu görüşlere dayanarak şifreyi çözme, görsel birleştirme, kelimeyi bütün algılama ve tahmin etme gibi teoriler geliştirilmiştir. Güneş (2013) bu teorileri şu şekilde açıklamıştır;

- **Şifreyi çözme teorisi:** Bu teoriye göre okumak yazının şifresini çözmek demektir. Şifreler sözlü dilin harflerle yazılması anlamına gelmektedir. Bu anlayışta okuma öğretimine kelimenin en küçük birimi olan harflerin öğretimiyle başlanmaktadır. Harflerin birleştirilmesiyle de hece ve kelimelerin üretilmesi sağlanmaktadır. Kelimelerin sesli okunması öğrenilinceye kadar okuma çalışmaları yapılır. Bu teoriye göre okumada ilerlemenin ölçütü akıcı okumadır. Sesli okuma çalışmaları yapılarak öğrencinin anlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır ancak yazıdan ne anlaşıldığı, anlamanın nasıl gerçekleştirildiği yani anlama süreci üzerinde fazla durulmamaktadır. Bu teori “parçadan bütüne okuma modelleri” ile çeşitli okuma yöntemlerinin geliştirilmesine kaynaklık etmiştir.
- **Görsel birleştirme teorisi:** Görsel birleştirme teorisine göre okumayı öğrenme öğrencilerin kelimenin anlamı ile kelimenin görüntüsünü zihinlerinde eşleştirmeleri esasına dayanmaktadır. Bu eşleştirmenin sağlanabilmesi için kelimelerin her bir harfinin fark edilmesi, bu harflerin birleştirilerek kelimelere ulaşılması, kelimenin zihinde oluşturduğu görüntünün kaydedilmesi ve son olarak kelimenin görüntüsünün anlam ile birleştirilmesi gerekmektedir. Şifreyi çözme teorisinde harflerin birleştirilme

işlemi seslerle yapılırken, görsel birleştirme teorisinde harflerin birleştirilmesi görsel olarak yapılmaktadır. Kelimenin tanınması için zihinde yerleştirilmiş görüntüler arasında kelime ile ilgili görüntü aranmakta ve eşleştirme sağlanmaktadır. Bu teoride daha çok okumanın fiziki yönü ile ilgilenmektedir.

- **Kelimeyi bütün algı teorisi:** Okuma kelimelerin bütün biçimleriyle tanıma ve belleğe yerleştirme işlemidir. Bu teoriye göre kelimeler resim gibi algılanmakta ve zihne yerleştirilmektedir. Okuma sürecinde öğrenci kelimeleri bütün olarak fark etmektedir. Okuma sırasında öğrenci önceden belleğine yerleştirdiği kelime biçimleriyle karşılaşmakta ve kelimeyi bu şekilde tanıyarak anlamını bulmaktadır. Bu teoride kelimelerin bütün olarak algılanması üzerinde durulduğundan okuma sürecinde gözün görme genişliğinin önemli unsur olduğu belirtilmektedir. Göz bir durumda kelimeleri görmekte ve görülen kelime sayısı gözün görme genişliğine göre değişmektedir. Göz okuyucunun metnin gelişinden zihinde anlamı tahmin etmesinden dolayı bazı kelimeleri atlayarak okumaktadır. Okuma gözün metinde dizili kelimeler arasında sıçrayarak ilerlemesi ile yapılmaktadır. Bu teoriye dayanarak “bütünden parçaya okum-yazma modeli oluşturulmuş ülkemizde de ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi olarak kullanılmıştır. Okum yazma öğretimine anlamlı bir bütün ile yani cümle ile başlanmış ve bütün giderek parçalara ayrılarak en son aşamada öğrencilere hece ve harfleri kavratılmasıyla devam edilmiştir. Bu teori ve bu teoriye dayalı yöntemler yapılan yoğun eleştiriler neticesinde ülkemizde kullanımdan kaldırılmıştır.
- **Tahmin etme teorisi:** Bu teori daha çok iyi okuyuculara yöneliktir. Bu teoriye göre okuyucu okurken bütün harfleri ya da ayrıntıları fark etmeden kelimeyi bütün olarak okumaktadır. Bu okuyucular kelimedeki harflerin dizilişine fazla dikkat etmeden de kelimeyi bütün olarak algılamakta ve doğru okuya bilmektedirler. Tahmin etme teorisine göre okuyucunun ön bilgileri ve anlama düzeyi kelimelerin algılanması düzeyini etkilemektedir. Okuyucu ön bilgilerinden ve metindeki anlama düzeyinden tahminler yaratmakta ve bu tahminlerle kelime yanlış yazılmış olsa bile doğru yazılmış gibi algılamasını

ve okuyucunun anlam bütünlüğünü bozmadan okuyarak ilerlemesini sağlamaktadır. Çünkü okuyucu anlam zincirinden ve düşünce akışından yanlış yazılan kelimelerin doğrusunu hızlıca bulmaktadır. Okuyucu okuma becerilerini geliştirdikçe metne daha az bağımlı kalmaktadır. Yani okuyucu tahminlerinden hareket ederek okumaktadır. Bu nedenle de okuma sırasında öğrencilerle tahmin etme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin okunacak olan metin hakkında okuma öncesinde metnin görsellerini kullanarak metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirecek tahminlerde bulunması metni daha akıcı okumasına yardımcı olacağı gibi anlama ulaşmasını da kolaylaştıracaktır. Bu teori daha çok uzman okuyucuların okuma süreçleri ile ilgili çalışmalarında kullanılmaktadır. Okumaya yeni başlayan öğrencilerin bu işlemlerin bazılarını yapmaları beklenemez. Bu nedenle de bu teoride okuma öğretimi alanında kullanılmamaktadır.

Okuma öğretimi ile ilgili bu teoriler alanda uzun süre kullanılmışlardır. Bireşim yöntem ve teknikleri (parçadan-bütüne), çözümlene yöntem ve teknikleri (bütünden-parçaya) ve karma yöntem ve teknikler gibi çeşitli okuma yazma öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde etkili olmuşlardır. Bu teorilerden parçadan bütüne yaklaşımları okumanın fiziksel yönüne ağırlık vermekle birlikte, zihinsel yönüyle fazla ilgilenmemişlerdir.

2.2.2. Gelişimsel okuma modelleri

Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik modellerdir. Bu modeller temel okuryazarlık becerilerinin gelişiminden sonra yani ilkokuma yazma öğretiminden sonra kullanılmaktadır. Bu modellerin amacı çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek akıcı ve üst düzey okuma becerilerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bunlar açıklayıcı, etkileşimsel, okuma teknikleri ve örnekleme modelleridir (Güneş, 2013, s. 137). Bu modellerin hepsi yapılandırmacı dil yaklaşımına dayanılarak geliştirilmiştir.

Açıklayıcı Okuma Modeli: Bu model, öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli teknikleri ve işlemleri açıklama üzerine kurulur. Modelde her

çalışma öncesinde öğrencilere teknikler hakkında bilgiler verilir açıklamalar yapılır ve okuma tekniklerinin uygulaması örneklerle gösterilir. Bu tür çalışmalarla öğrencinin okuma tekniklerini bilinçli seçmesi, kullanması ve okuma becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Uygulama sürecinde öğrencilere rehberlik edilir. Bu modelin uygulanmasında “Ne? Niçin? Nasıl? ve Ne zaman?” soruları sorulur. Birinci aşamada “Ne?” sorusu ile öğrencilere okuma tekniklerinden hangisini kullanacağı üzerinde durulur. Okuma teknikleri basit ve anlaşılır bir şekilde açıklanır. Tekniğin ne olduğu açıklanır ve bir teknik örneği verilerek ayrıntılar üzerinde durulur. İkinci aşamada “Niçin?” sorusu ile öğrenciye tekniğin ne işe yaradığı niçin kullanılması gerektiği açıklanır. İyi bir okuyucu olmak için hangi teknikten yararlanması gerektiği bilgileri verilir. “Nasıl?” sorusu üçüncü aşamadır ve öğretmen öğrenciye öğrendiği tekniği uygulama konusunda hem açıklama hem de rehberlik yapar. Öğrencinin bu tekniği bağımsız olarak kullanmasını sağlayacak bilgiler verir. Son aşama ise öğrencinin öğrendiği tekniği ne zaman kullanacağı açısından önemlidir. Öğrenciye tekniğin uygulanacağı ve uygulanmayacağı koşullar tekniğin ve yapılan etkinliğin nasıl değerlendirileceği hakkında bilgiler verilir (Güneş, 2013).

Etkileşimsel Okuma Modeli: Bu model bir metni anlama ya da bir tekniğin ayrıntılarını zihinde yapılandırma sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı konuşmalar ve etkileşim üzerinde kuruludur. Bir başka ifade ile öğrenme sürecinde bilgilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için öğretmen-öğrenci etkileşimini ön plana alır. Bu model etkileşime ağırlık verdiği için her öğrencinin konuşmaya-tartışmaya katılması ve sürdürmesi istenir. Bu model daha çok metinlerin okunması ve incelenmesi sırasında kullanılmaktadır. Bu model öğrencilerin etkileşmelerini, işbirliği içinde teknikleri öğrenmelerini ve okuma sürecinde sorular sorma, tahmin etme, metni özetleme, açıklama yapma gibi teknikleri iyi kullanmalarını gerektirmektedir (Güneş, 2013).

Okuma Teknikleri Modeli: Bu modelin içeriği, öğrencilere okuma becerilerini geliştirirken kullanabilecekleri çeşitli teknikleri öğretmeye yöneliktir. Bu model bir metni okuma sürecinde gerekli bütün teknikleri içermektedir ve üç aşamalı olarak uygulanır. Bunlar okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası aşamalar olmaktadır. Bu

aşamaların her birinde öğretmen sistemli yaklaşımlar uygulayarak öğrencilerin işlerini kolaylaştırmak ve tekniklerden sistemli olarak yararlanarak okuma sürecinde öğrencilere teknikleri kullanma konusunda yardımcı olmaktadır (Güneş, 2013).

Örnekleme Modeli: Bu model öğretmenin öğrencilere bilgileri aktarmada örnekler göstermesi ilkesine dayanmaktadır. Uygulamada örneklerin kullanılması soyut olan bir tekniği uygularken somutlaştırabilmek için kullanılmaktadır. Bu amaçla uygulanan bir teknikle ilgili sürecin her aşaması yüksek sesle söylenmelidir. Bu yöntem ile zihinsel süreçlerin tanımlaması ve betimlemesi yapılır. Örneğin öğretmen okurken anlamını bilmediği bir kelime ile karşılaştığında sesli olarak şöyle diyebilir “Bu kelimenin anlamını bilmiyorum. Ancak kelimenin anlamının şu olacağı ile ilgili bir tahminim var. Haydi, bakalım metnin geri kalan kısmını okuyalım, bakalım kelimenin anlamını bulabilecek miyiz?” Öğretmen okumasını sürdürmeli ve aynı zamanda kelimenin anlamı hakkında oluşturduğu tahmini doğrulamaya yada kesinleştirmeye çalışmalıdır.

2.3. İlkokuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Geçmişten günümüze kadar okuma-yazma öğretiminde birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikler yukarıda açıklanan okuma teorilerine dayanarak geliştirilmiş ve değişik kaynaklarda harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri gibi adlarla verilmektedirler. Bu yöntem ve teknikler kısaca tanıtılarak, ülkemizde okuma-yazma öğretim programında kullanılmakta olan “ses temelli cümle yöntemi” hakkında açıklamalarda bulunulacaktır.

2.3.1. Bireşim yöntemi ve teknikleri

Bireşim yönteminde (parçadan bütüne yöntemleri) okuma yazma öğretimine sesli harflerin kavratılması ile başlanmaktadır (Çelenk, 2007). Harflerin öğretilmesinde kolaydan zora doğru bir yol izlenmektedir. Önce sesli harfler öğretilir sonra 21 sessiz harf kolaydan zora doğru öğretilir. Öğrencilere önce büyük harfler öğretilir ve bu harfleri okuma yazma öğretildikten sonra küçük harfler öğretilir. Harflerin öğretiminden sonra sesli harflerin önüne ve arkasına sessiz harfler getirilerek heceler oluşturulur ve seslendirme çalışmaları yapılır. Bu şekilde

çoğaltılan hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler üretilir. Oluşturulan her cümle ise geriye doğru bir bakıma çözümlenmeye tabi tutularak kelime, hece ve harfe ayrıştırılır. Bu sayede süreç hem ileri doğru hem de geri doğru çalıştırılmış olur. Bu yöntemin alt teknikleri harf (alfabe) tekniği, ses tekniği ve hece tekniğidir. Bu teknikler benzer özellikler taşımakla birlikte aralarında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Harf tekniğinde önce harfler öğretilmekte iken ses tekniğinde öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi için harflerin adının değil doğal seslerinin tanıtımı yapılmaktadır. Hece tekniğinde ise okuma yazma öğretiminde ana öğe olarak heceler ele alınmakta ve öğrencilere hecelerin öğretilmesi ile başlanmaktadır.

Ülkemizde harf inkılâbına kadar kullanılan Elifba Cüzü ve Latin harfleri ile okuma öğretimi ilk olarak harf tekniği kullanılarak yapılmıştır (Uslu ve Aytan, 2018). Çelenk'in (2007, s. 51) belirttiğine göre uzmanların bu yöntem ile ilgili belirtmiş oldukları olumlu ve olumsuz eleştiriler şu şekildedir;

- Yöntem basit hece yapısı olan dillere uygundur.
- Yetişkinlerin mantıki düşüncesine uygundur.
- Okuma öğretiminde sessiz harflerin başına ya da sonuna bir sesli harf getirilmeden okunmaması sıkıntılar yaratmaktadır.
- Okuma öğretiminde yapılan hece tekrarlarının çokluğu çocukta bıkkınlık yaratmaktadır.
- Okumanın amaçlarından biri olan anlama ve kavrama işlemini bu yöntem nedeniyle geri planda kalmaktadır.
- Öğretime harflerin telaffuzuyla başlanması sorunlara neden olmaktadır. Harflerin telaffuzuyla kelimelerin telaffuzu arasında meydana gelen uyumsuzluk okumada düzeltilmesi zor sorunlara neden olmaktadır.

2.3.2. Çözümleme yöntem ve teknikleri

Çözümleme yönteminde (bütünden parçaya yöntemleri) çözümleme işlemine metinden, cümleden ve sözcükten başlayarak uygulanan farklı teknikleri uygulanmaktadır. En yaygın olarak kullanılanı ise cümle çözümleme yöntemidir. Bu

yöntemde okuma öğretimine çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmaktadır. Çocuk için anlamlı olan ve günlük hayatından seçilerek belirlenen cümlelerin okunmasından sonra ilerleyen çalışmalarda bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, hecelerde seslere ayrılarak harflerin karşılığı olan sesler öğrenciye sezdirilmeye çalışılır. Seslerin sezdirilmesinden sonrada süreç tersine ilerletilerek bu seslerden yeni heceler yeni hecelerden yeni kelimeler ve kelimelerden de yeni cümleler oluşturularak okuma yazma öğretimine devam edilir (Çelenk, 2007). Bu teknik ülkemizde uzun yıllar uygulanmıştır.

Okuma öğretiminde çözümlene tekniğinin en kapsamlı uygulaması, öykü çözümlene tekniğidir. Bu teknik ile okuma yazma öğretimine öğrenci için anlamlı olan ve dikkat çekici bir masal ya da öykü ile başlanmaktadır. Kullanılan masal ya da öykünün öğrenci için ilgi çekici olması metnin öğrenci tarafından neden sonuç ilişkileriyle birlikte anlaşılmasına sağlamaktadır. Öykü bölüm bölüm okunarak kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir. Çözümlenen cümleler, kelimelere, kelimeler hecelere, hecelerde harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlene öğretimin aşamalarını oluşturur. Bu teknik ile okuma yazma öğretiminin okuduğunu anlama düzeyinin arttırdığı savunulmaktadır.

Çözümlene tekniğinin farklı bir uygulaması ise kelime çözümlenedir. Kelime kendi başına anlamı ve cümle kurmada önemli görevi olan anlamlı bir bütündür. Bu nedenle kelime çözümlene tekniğinde okuma öğretimi çalışmalarına çocuk için anlamı olan kelimelerin öğretimi ile başlanır. Kelimeler öğrencilere verilirken çağrışım yapabilmesi ve öğrencinin hatırlamasını kolaylaştırması açısından kelimeler genellikle bir görsel ile birlikte verilir. Art arda verilen kelimelerin basitten karmaşığa, anlamsal bütünlük içinde ve ses uyumu ilişkisi taşıması hususlarına dikkat edilmelidir. Verilen her yeni kelime cümlecik veya cümleler içinde tekrar edilir. Ayrıca öğrencinin dikkati kelimeler içinde kelimelere ve seslere çekilir. İlk okuma-yazma öğretimine yönelik alanyazında çözümlene yöntemine yönelik olumlu ve olumsuz şu eleştirilerin yapıldığı görülmektedir (Çelenk, 2007);

- Çözümlene yönteminin okuma öğretiminde okumayı geciktirirci bir özelliği vardır, bu tekniği uygulanması fazla zaman almaktadır.

- Bu yöntemin sınıfta öğretmenler tarafından uygulanmasında bireysel farklılıklar olabilmektedir. Cümleden harfe doğru gerçekleştirilen çözümleme aşamaları öğretmene bırakıldığından öğretmenler arasında uygulama birliği sağlanması konusunda problemler yaşanmaktadır.
- Verilen cümlelerde çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi o kadar da kolay olmamaktadır.
- Okuduğunu anlama yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.
- Bütünü algılayarak okumayı öğrenme gerçekleştiği için okumada vurgu ve tonlama hatası olmamaktadır.
- Düzeye uygun öykü ve cümle bulmakta zorluklarla karşılaştığı için belirtilen yararların sağlanması o kadar da kolay olmamaktadır.

2.3.3. Karma yöntem ve teknikler

Bu yöntemde öğretime cümle, cümlecik ya da kelime gibi bir anlam biriminden başlanmaktadır. Arkasından hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilmektedir. Cümle, sözcük hece ve harf birlikte öğretilmektedir. Cümle yönteminin hızlandırılmış bir şeklidir. Karma yöntemler bireşim ve çözümleme yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde cümle çözümleme yönteminin kullanıldığı dönemlerde bu yöntemin uzun zaman alması öğretmenleri çözümle aşamalarını daha kısa tutarak farklı uygulamalar geliştirmesine neden oluyordu. Öğretmenlerin çözümleme yönteminin bazı aşamalarını kısa tutarak hızlandırmasıyla karma yöntem adıyla anılan bir yöntem oluşmuştur.

Karma yöntemde amaç öğrencilere okuma-yazma öğretimini daha kısa zamanda gerçekleştirmektir. Karma yöntem, cümle çözümleme yöntemine benzemekle birlikte öğrenciye sözcük, hece, ses çalışmaları kısa süre içerisinde yaptırıldığı için farklı bir mantığa sahiptir. Karma yöntemde cümle ve kelimelerin çözümlenmesi aşamasına kısa bir zamanda içerisinde geçildiğinden yetişkinlere okuma ve yazma öğretiminde kullanılması daha uygun görülmektedir (Koç, 2012).

Öğretmenlerin uygulamalarında diğer yöntemlere oranla daha fazla yer bulan karma yöntemlerle ilgili ise şu eleştirilere yer verilmektedir (Çelenk, 2007);

- Öğrenciler çok farklı uyarıcıların etkisine maruz kaldığından tam bir kargaşa yaşanmaktadır.
- Kullanılmakta olan ilkokuma yazma öğretim programlarında karma yönteme yer verilememiş olması uygulanan sürecin öğretmen tarafından oluşturulması değişik sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır.
- Okuma yazma öğretmeyi daha kısa sürede gerçekleştirmeyi amaçlayan bu yöntemin bekleneni vermesi söz konusu olamaz çünkü öğrencinin belirli bir düzeyde harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri manipüle etmeden okuma yazma becerisi kazanması pek kolay olmamaktadır.

2.3.4. Ses esaslı cümle yöntemi

Yukarıda bahsedilen ilkokuma-yama öğretim yöntemleri ülkemizde çeşitli dönemlere kullanılmışlardır. Bu yöntemlere yönelik olarak yapılan olumsuz eleştiriler ve ülkemiz eğitim programlarında yaşana değişimler nedeniyle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı ses esaslı cümle yöntemine geçilmiştir. Hazırlanan yeni eğitim öğretim programa göre ilk okuma yazma öğretimi, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ile sınırlı tutulmamıştır. Analiz, sentez, sınıflama ve sorgulama gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasında ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımın önemli bir etkisi vardır (MEB, 2019). Bu bağlamda ortaya konulan yeni program ile öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak geliştirilmesine yönelik bir ilk okuma yazma öğretimi hedeflenmiştir.

Ses esaslı cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretiminde okuma ve yazma çalışmaları birlikte yürütülmektedir. Bu yöntemde öğrencilere harflerin karşılığı olan seslerin sezdirilerek tanıtılması ile başlanmaktadır. Sesler belirli bir sıraya göre verilmekte ve anlamlı bütün oluşturacak birkaç sesin tanıtılmasından sonra bu seslerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturularak devam edilmektedir. Yöntemin işleyişi gereği öğrencilerin kısa zamanda cümlelere

oluşturacak düzeye gelmesi beklenmektedir. Öğrenciler ettikleri cümlelerden metinler oluşturulmakta ve bu metinleri akıcı bir şekilde okuyuncaya kadar tekrar yapmaktadırlar.

Ses esaslı cümle yöntemi ile süreç boyunca okuma ve yazma etkinlikleri birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretimi, ilk olarak bitişik eğik yazı ile yapılmakta iken öğretim programında yapılan düzenleme ile 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren dik temel yazı harfleri kullanılmaya başlanmıştır.

Ses esaslı cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2019):

- Ses Esaslı Cümle Yönteminde ilkokuma yazma öğretimi sadece okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması üzerinde durulmamaktadır. Bu yöntem ile okuma yazma çalışmaları dilin diğer beceri alanları olan dinleme, konuşma ve anlama ile birlikte yürütülmektedir.
- Eğitim programının düzenlenmesinde göz önünde bulundurulmuş yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımdır. Öğrencilerin bilgileri yapılandırmasında ses temelli cümle yöntemi kolaylık sağlamak ve bu nedenle de ses temelli cümle yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir okuma yazma öğretim yöntemi olarak görülmektedir.
- Ses esaslı cümle yöntemi Türkçenin ses yapısına uygundur çünkü Türkçede her harf bir sese karşılık gelmektedir.
- Bu yöntem öğrencilerin harf ve ses arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağladığı için öğrencilerin dil gelişimlerine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) olumlu katkıda bulunmaktadır.
- Harflerin tanıtılarak okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütülmesi yazma sürecinde kelimelerin yazımında yapılan hataları azaltmaktadır.
- Ses esaslı cümle yöntemi öğrenciye yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmeye olanak sağlamaktadır çünkü yazı seslerin karşılığı olan harflerin birleştirilmesiyle oluşmaktadır.
- Öğrencilerin söz ile yazı arasında ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır.

- Bu yöntem ilkokuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses esaslı cümle yönteminde harfler beş gruba ayrılmıştır. Öğrencilere harflerin tanıtılması birinci guruptan başlayarak son gurubu kadar aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Harf gurupları şu şekildedir; birinci gurup harfler; “e, l, a, k, i, n”, ikinci gurup harfler; “o, m, u, t, ü, y”, üçüncü gurup harfler; “ö, r, ı, d, s, b”, dördüncü gurup harfler; “z, ç, g, ş, c, p” ve beşinci gurup harfler; “h, v, ğ, f, j” harfleridir. Bu yönteme göre ilkokuma yazma öğretiminde şu aşamalar izlenmektedir (MEB, 2019);

- 1) İlk okuma yazmaya hazırlık
 - a) Dinleme eğitimi çalışmaları
 - b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
 - c) Boyama ve çizgi çalışmaları
- 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
 - b) Harfi okuma ve yazma
 - c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - d) Metin okuma
- 3) Bağımsız okuma ve yazma

Milli Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayınlamış olduğu Türkçe Öğretim Programında birinci sınıfların okuma alanına ilişkin on iki kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2019). Bu kazanımlardan üç tanesi öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinedir ancak sınıf uygulamalarında bu becerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yeterince uygulanmadığı öğrencilerin okuma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı katıldığımız uluslararası sınav sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (MEB, 2019). İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin en çok sesli okuma davranışları üzerinde durulmaktadır ve temel okuma yazma becerilerinin kazandırılmasından sonraki ilk amaç akıcı ve üst düzey okuma becerilerine ulaşmalarını sağlamaktır.

2.4. Okuma Türleri

Literatür incelendiğinde okumanın birçok çeşidinin olduğu görülmektedir. Sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma ve hızlı okuma bunlardan bazılarıdır (Yılmaz, 2014, s. 87-92; Çelik, 2006, s. 21; Güneş, 2013). Burada öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde daha çok kullanılan sesli okuma üzerinde daha çok durularak diğer okuma türleri hakkında da kısaca açıklamalar yapılacaktır.

2.4.1. Sesli okuma

Sesli okuma, gözle görülen kelimelerin, zihinle kavranıp konuşma organlarının yardımıyla seslendirilmesidir (Ünalın, 2001). Sesli okuma zihinsel ve fiziksel boyutları bulunan birden fazla etkinliği içeren bir okuma türüdür. Bu etkinlikler yazıyı görme, kelimelerin görüntüleri ile anlamlarını zihnimizde eşleştirme ve konuşma organları ile seslendirerek anlamadır. Sesli okuma yaparken okuyucunun konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde ve okuma hatası yapmadan seslendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2012). Sesli okuma yapmanın asıl amacı metinde verilen bilgi duygu ve düşüncenin, yazım kurallarına uyarak, metnin yapısına uygun ses tonu ile dinleyiciye aktarılmasıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 155).

Sesli okumada dikkat edilmesi gereken noktalar, kelimeleri doğru seslendirilmesi, konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde prozodik özelliklere dikkat ederek okumaktır (Yılmaz, 2018). Sesli okuma yaparken yazarın anlatmak istediğini doğru bir şekilde dinleyiciye aktarmak, anlam bütünlüğünü bozmadan doğru yerlerde doğru sözcükleri vurgulamak, kelimeleri doğru söylemek, ses tonunu ve yüksekliğini ayarlamak en önemlisi anlamın dinleyici tarafından kavranmasını sağlamak sesli okumanı nitelikleri olarak belirtilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Bu yönleriyle de sesli okumanın akıcı okuma becerilerinin kazanılmasında kullanılacak önemli bir okuma türü olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2018).

Güneş (2013, s. 149) sesli okumanın yararlarını; “sesi vurgu ve tonlamayı geliştirir, öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirir, okuma dinleme ve

konuşma becerilerini geliştirir, anlamayı ve zihinsel becerilerini geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır, kültürü arttırır bakış açısını geliştirir” şeklinde belirtmektedir.

Rasinski (2010, s. 24-26); sesli okumanın faydalarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Sesli okuma eğlenceli, etkili ve gerçek bir deneyimdir.
- Öğretmenlerin sesli model okumaları aracılığıyla etkili ve anlam dolu bir sesi dinlemek öğrencileri okumanın büyüüne sürükleyebilir. Sesli okuma öğrenciler daha fazlasını okumak için motive edebilir.
- Öğrenciler akıcı okumaya tanık olurlar. Farklı metin türlerini tanımış olurlar. Dinledikleri metinler sayesinde daha kapsamlı ve seviyelerinin üstünde kelimeleri ve metin yapılarını keşfederler. Sesli okuma ile zengin kelime ve cümle çeşitleri dinlemek öğrencilerin kelime hazinesi ve anlama yeteneklerini geliştirir.
- Sesli okuma öğrencilerin kendine olan güvenini artırır.
- Sesli okuma iş birliğini ve sosyal ilişkileri artırır. Sesli okumada bir etkileşim vardır ve bu etkileşim sayesinde ortak duygular paylaşılabilir.
- Sesli okuma konuşma ve yazı dilini ilişkilendirir. Öğrenciler konuşma ve dinleme ile yazma ve okuma arasındaki doğal bağlantıyı tanırlar.
- Sesli okuma kod çözme becerilerini güçlendirir. Sesli okuma kinestetik ve işitsel yönleri sayesinde kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırabilir.
- Sesli okuma, akıcılığı güçlendirir.

Sesli okuma öğrencinin okuma becerisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla özellikle ilkokul birinci sınıfta sıklıkla kullanılmaktadır. Sesli okuma öğrencilerin okuma hatalarının öğretmenler tarafından fark edilerek okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek önemli bir okuma türüdür. Ayrıca okuyucunun okuduğunu anlama becerileri hakkında da bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Yapılan birçok çalışmaya göre sesli okumadaki akıcılık okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak görülmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Rasinski, 2004). Sesli okuma; öğrencinin uygun bir hız ve tonlama ile noktalama işaretlerine dikkat ederek mümkün olduğunca az hata

ile ahenk içinde metinden kolayca anlam çıkarmasını sağlayacak bir okuma davranışıdır. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin sesli okuması yavaş ve hatalarla doludur. Bu tür öğrencilerin en sık yaptığı okuma hataları atlayıp geçmeler, eklemeler, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, kendi kendini düzeltmeler, yanlış okumalar, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirmeler, parmakla takip ve kafa hareketleridir. Okuma sırasında görülen bu gibi hatalar öğrencinin akıcı okuma becerisinin yeterli düzeyde olmadığı ve okuduğunu anlamada zorluklar yaşayacağını belirtisidir.

2.4.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma ses organlarından hiç birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri olmadan yalnızca gözle yapılan okumadır (Kavcar, Oğuzkan, ve Server, 1995) . Hayatta en çok kullanılan okuma şekli sessiz okumadır. Sessiz okuma hızı arttırmakta ve az zaman alan bir okuma türüdür. Sessiz okuma, okuma becerisinin kazandırılmasının ardından okullarda da çok sık kullanılan bir okuma türüdür. Sessiz okumanın doğru bir şekilde yapılması için okumada dudakların kıpırdamaması, fısıldamaların yapılmaması, içinden tekrarların olmaması ve baş ve vücut hareketlerinden kaçınılması gerekmektedir (Karatay, 2014).

2.4.3. Eleştirel okuma

Okuyucunun okuma sırasında, metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıklar, çelişkiler yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır (Güneş, 2013). Eleştirel okuma kişinin sahip olduğu bilgileri kullanarak, yeni öğrendiği düşünceleri tarafsız bir şekilde yargılamasını ifade eder. Bu tür okumada amaç öğrencinin yeni öğrendiği metindeki bilgileri sorgulamadan kabul etmeme becerisini öğretmektir. Eleştirel okuma analiz etme, tahminde bulunma, karşılaştırma ve değerlendirme gibi becerileri içerir (Yılmaz. , 2014).

2.4.4. Gz atarak okuma

Bir eser hakkında genel bir fikir edinmek amacıyla yapılan okumadır. Bu amaçla eserin zet kısmına, içindekiler bölümüne ve yazar hakkında bilgilere göz atılabilir. Bu okuma türü metin ya da kitap hakkında genel bir bilgi edinmek amacıyla yapılabilir. Yapılan bu okumadan detaylı ve kesin bilgilerin elde edilmesi beklenemez (Aytaş, 2005).

2.4.5. Güdümlü okuma

Güdümlü okumada okuyucu gözetmen eşliğinde ve bir amaca yönelik okur. Burada yazarın bakış açısına okuyucuyu getirmek bir amaç olabilir. Bu amaçla gözetmen okuma sırasında önemli noktalarda durup, inceleme yapabilir ve sorularla yönlendirme yapabilir (Aytaş, 2005).

2.4.6. Serbest okuma

Öğrencilerin ya da okuyucuların boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları okuma türüdür. Daha çok okumayı geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılır. Serbest okuma türünde ilkokulun ilk yıllarında hikâye edici metinler kullanılır, ilerleyen yıllarda ise bilgilendirici metinler kullanılır. Burada amaç öğrencilerde ders ve etkinlikleri dışında okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayarak hem okuma becerilerini geliştirmek hem de öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktır.

2.5. Akıcı Okuma

Akıcı okuma okuyucuların; gayet zahmetsiz ve otomatik olarak, anlamlı cümle ve cümlecikleri gruplandırarak, metinde yazarın kastettiği anlam ve duyguları aktarmaya çalışarak, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek yaptıkları okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991, s. 212).

Akyol (2012, s. 4) akıcı okumayı “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve

gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma” olarak tanımlamaktadır.

Akıcı okuma metni seslendirirken anlama, okuyucunun metni doğal sesiyle belirli bir hızda ve mümkün olduğunca az hata ile okuması olarak görülmektedir (Samuels, 2006; Vilger, 2008). Allington (2006, s. 97) akıcı okumayı “metindeki anlamı uygun bir ses tonu ve prozodi ile birlikte ifade edebilmek olarak”, Rasinski (2010, s. 31) ise “metindeki kelimeleri çabalamadan ve metnin anlamını yansıtan bir ifadeyle (prozodiyle) otomatik olarak okuma yeteneği” olarak tanımlamıştır.

Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme vardır. Akıcı bir okuma için kelime tanıma ve ayırt etmede otomatikleşmenin kazanılması gerekmektedir. Otomatiklik akıcı okuma için önemli bir beceridir. Okumada otomatikleşme kelimeleri doğru, hızlı, otomatik ve zahmetsiz bir şekilde tanıma ve okuma yeteneği olarak tanımlanabilir (Akyol, 2012). Otomatiklik okuma esnasında bireylerin kelime tanıma için daha az bilişsel çaba sarf etmelerini ve dikkat göstermelerini sağlayarak okuduklarını anlamalarına olanak tanır.

Lesgold (1985) kelime tanıma ve ayırt etmede problemler yaşayarak yavaş okuyan okuyucuları zayıf okuyucular olarak tanımlamaktadır. Bu okuyucular zihinsel kapasitelerinin çoğunu bu işlemler için kullandıklarından okuduklarından anlama çıkarmada zorlanmaktadırlar. Yapılan açıklamalara göre kelime ayırt etme işinin doğru aynı zamanda hızlı yapılması ve okuyucunun dikkatini bu işlemler için değil de bütün metni anlamak için kullanmasına katkıda bulunacaktır (Akt: Akyol, 2012).

Yapılan tanımlara bakıldığında akıcı okumak için kelimelerin sadece doğru tanınması ve seslendirilmesi yeterli bulunmamaktadır. Kelimelerin doğru ve kolay okunmasının yanında öğrencinin okuduğunu anlamasına da önem verilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğu metni anlaması ve metin hakkında fikirler üretip konuşulmasına önem verilmelidir. Bazı öğrenciler akıcı okuma becerilerinin diğerlerine göre daha iyi olmasından dolayı bilgileri anlayarak daha iyi çıkarımlarda bulunabilmektedirler (Güneş, 2007a).

La Berge ve Samuels'in (1974) okumada otomatiklik teorisine göre insan belirli bir dikkat kapasitesine sahiptir ve aynı anda iki karmaşık görevin yerine getirilebilmesi için bu görevlerden birinin otomatik bir şekilde yapılıyor olması gerekmektedir (Akt: Baştuğ, 2012, s 23). Kelime tanıma ve ayıt etmede otomatikleşen okuyucular sözcükleri doğru ve hızlı bir şekilde çözümledikleri için sınırlı kapasitede olan dikkatlerini anlama için kullanabilmektedirler. Bu okuyucular akıcı bir şekilde okuyabildikleri için sahip oldukları bilgiler ile metin içinde verilen bilgiler arasında ilişki kurabilmektedirler. Bu durum okuduklarını anlamalarına çok büyük katkı sağlamaktadır.

Akıcı okumanın gelişmesi okuma öğretiminin ilk dönemlerinden itibaren öğrenciye kazandırılmaya çalışılan fonemik farkındalık, fonetik çözümleme ve kelime tanıma gibi becerilerin belirli bir seviyede kazandırılmasına bağlıdır (Akyol ve Kodan, 2016). Okuma öğretiminin başında iki hedef vardır. Birinci hedef gösterilen kelimenin öğrenci tarafından tanınarak doğru bir şekilde seslendirilmesidir. İkinci hedef ise seslendirilen kelimenin öğrenci tarafından anlamının bilinmesi yani anlaşılmasıdır. Öğrenciler okumaya yeni başladığı dönemlerde zihinsel kapasitelerinin çoğunu kelime tanıma işlemi için kullanmaktadırlar. Bu nedenle de okuduğu kelimenin anlamını zihninde yapılandırmada zorluk yaşarlar. Ancak kelime tanıma işleminde belirli bir düzeye geldikten sonra sınırlı olan zihinsel kapasitesini anlam oluşturmaya yöneltebilir. Okuma becerileri zayıf olan öğrenciler için bu süreç zor, zahmetli ve zihni zorlayıcıdır.

Akıcı okumada metni uygun hızda ve pürüzsüz okumanın yanı sıra metnin anlamının prozodik okuma aracıyla yansıtılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2012; Samuels, 2006; Vilger, 2008; Zutell ve Rasinski, 1991). İfade edilen bu beceriler kazanıldığı ve uygulandığı takdirde akıcı bir okumanın söz konusu olabileceği anlaşılmaktadır. Tanımlardan ulaşılan ortak yargı kelime tanımada otomatikleşmenin ve uygun hızda okuyabilmenin yanı sıra pürüzsüz bir şekilde okuyarak metnin anlamının okumaya yansıtılmasının önemli olduğudur.

Akıcı okuyucular, sesli okumada hızlı, doğru ve metni anlamına uygun bir ifade ile okurlar. Öğrencinin okuduğu metinden anlam inşa edebilmesinde okumayı akıcı bir şekilde yapması göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. Metnin fazla yavaş ve hatalı bir şekilde okunması, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştırmakta, önceki bilgileriyle metin arasında ilişki kurmaları engellemektedir (NRP, 2000). Zayıf okuyucuların okurken çok fazla okuma hatası yaptıkları, metindeki kelimeleri doğru okumaya çabalarken anlam için fazla zaman ayıramadıkları, okudukları bilgi ve düşünceler arasında anlamlı bir bütün oluşturmada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu gibi durumların yaşanması ise okuma isteğinin kırılmasına ve yetersiz okumaya sebep olmaktadır. Okumada güçlük çeken öğrenciler okuma sırasında hızlı okumaya çabalama, dikkatsizlik ya da harf/kelime tanıyamama gibi durumlarda sıklıkla okuma hataları yapmaktadırlar. Bu okuma hataları kelimeleri atlayıp geçme, metinde olmayan bir kelime ekleme, aynı kelimeyi tekrar etme, bazı kelimeleri ters çevirme gibi okuma hatalarıdır (Akyol, 2012). Bu okuma hataları öğrencileri yavaşlatmakta ve metnin yanlış anlaşılmasına neden olarak akıcı okuma becerilerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Bir metnin akıcı bir şekilde okunması metnin tamamının bir bütünlük içinde zihinde yapılandırılarak kavranmasını sağlamaktadır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Birey akıcı okuduğu bir metni daha iyi anlamakla birlikte okunan metnin anlaşılması akıcı okumaya da katkı sağlamaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda belirtildiğine göre öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi okuduğunu anlama becerilerinin de gelişimine katkıda bulunmaktadır (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Kodan, 2015). Okumada akıcılık okuyucunun verilen bir metni doğru, hızlı ve prozodik okuması ile anlamı zihninde yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel, ve Meisinger, 2010). Belirtilen bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında metni belirli bir hızda hatasız bir şekilde okuma ve okuma sırasında noktalama işaretleri, anlamlı kelime grupları ve prozodik unsurlara dikkat etme olarak kendini göstermektedir (Keskin, 2012).

2.6. Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma için okuyucunun okuma sırasında doğru okuma, uygun bir hızda okuma ve prozodik okuma becerilerini okumasına yansıtması gerekmektedir. Bu beceriler yapılan tanımlara göre akıcı bir okuma için kazanılması gerekli olan beceriler olarak görülmektedir (Baştuğ, 2012; Rasinski, 2010). Okuma, gelişimsel ve uygun çalışmalarla belirli bir düzene göre ilerleyen hiyerarşik bir süreçtir. Akıcı bir okur olma sürecinde bireylerin önce doğru okumayı, sonra okuma hızını ve en son prozodi boyutunu geliştirdikleri görülmektedir (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011). Çalışmanın bu bölümünde akıcı okumanın bileşenleri olan bu beceriler açıklanacaktır.

2.6.1. Doğru okuma

Doğru okuma metnin okuması sırasında okuma hatalarına (yanlış okuma, kelime atlama, kelimeleri tekrar etme vb.) yer verilmeden kelimelerin her birinin doğru bir şekilde seslendirilerek anlamının kavranmasıdır (Torgesen ve Hudson, 2006). Bu beceri yazı dilinin kurallarını kavramayı, seslerin birleşerek hece ve kelimeleri nasıl meydana getirdiğini anlamayı, geniş bir kelime hazinesine sahip olmayı ve okuma sırasında metnin devamında gelebilecek kelimeyi tahmin edebilmek için metinden gerekli anlamı çıkararak etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir (Başaran, 2013). Kelimeleri doğru okunamaması okumanın birçok hatalar içermesi, okunan metinden çıkarılması gerekli anlama ulaşmada ve metnin yeterli düzeyde akıcı okunmasına engel oluşturmaktadır. Bu şekilde okuyan okuyucular, metinde verilmek istenilen düşünce ve ifadeleri algılamada zorluk yaşamaktadırlar ve metni yanlış yorumlanmaktadır.

Doğru okumak akıcılığı geliştirmek için bir anahtardır. Akıcı okuyabilen öğrenciler kelimeleri kolaylıkla ve herhangi bir duraksama yapmadan seslendirebilmektedirler (Piper, 2010). Kelime tanıma becerisinin yeterli düzeyde olması anlamının temel şartlarından bir tanesidir. Kelime tanıma becerileri gelişmemiş okuyucular, kelimeleri yanlış okudukları için metni yanlış anlarlar (Başaran, 2013).

Doğru okuma metindeki kelimeleri doğru tanıma ve ayırt etmedir (Baştuğ, 2012, s. 37). Bir okuyucunun doğru okuyabilmesi için kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı da kapsamaktadır. Kelime ayırt etme kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Baştuğ (2012, s. 38) kelime ve kelimeyi oluşturan birimlerin tanınması ve ayırt edilmesinin akıcı okuma gelişiminin ilk basamağı olarak görülebileceğini belirtmektedir. Okumanın belirli bir hızda ve uygun prozodi ile yapılabilmesinin ön şartı olarak kelime tanıma ve ayırt etmede yeterli hale gelinmesi gerekliliğidir. Araştırmacılar, kelime tanıma ve ayırt etmeyi akıcı okumanın ön koşulu olarak görmekte-dirler (Baştuğ, 2012; Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem, 2011; Rasinski, 2004). Kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular anlama odaklanamamaktadırlar. Bu okuyucular okuma sırasında zihinlerini daha çok okudukları kelimeleri tanımaya ve ayırt etmeye ayırmaktadırlar. Okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etmek için çok fazla bir zihinsel çaba harcamaları yani bu işlemi daha çabuk yapmaları, zihinsel kapasitelerinin çoğunu kelimeleri anlamaya değil de metinde verilmek istenen düşünce ve bilgileri kavramaya yönlendirecektir.

Doğru okuma becerisi okuyucunun bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi olarak hesaplanabilmektedir. Kelimleri %95 ve üzerinde doğruluk oranıyla seslendiren okuyucuların okumanın hız, anlama ve prozodi boyutlarıyla ilgilenebilecekleri ifade edilmektedir. Seslendirdiği kelimelerin %95'ini doğru okuyan bireyler dikkatlerini kelime tanımaya ayırmamaktadırlar (Lo, Cooke ve Starling, 2011).

Ekwall ve Sanker (1988; Akt: Akyol, 2013, s 106) okuyucuları kelime tanıma ve anlama düzeylerine göre üç düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Bu düzeyleri serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olarak belirtmişlerdir. Kelime tanıma düzeyleri en az %99; anlama düzeyleri %90 ve üzeri olan okuyucular serbest düzey okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyleri %90-99 arası ve anlama düzeyleri %51-89 olan okuyucular öğretim düzeyindeki okuyucular, kelime tanıma düzeyleri %90 ve altında, anlama düzeyleri %50 ve altında olan okuyucular ise endişe düzeyinde olan okuyucular olarak tanımlamaktadırlar. Serbest okuma düzeyinde bulunan

okuyucular, fiziksel olarak uygun bir duruşun yanında ritmik ve uygun bir sesle, noktalama işaretlerine dikkat ederek, heceleme ve kelime tekrarı yapmadan sesli olarak okuma yapabilmekte ve okuduklarını anlaya bilmektedirler. Öğretim düzeyindeki okuyucular da serbest düzeye yakın okuma yapmaktadırlar ve çalışarak bu düzeye kolayca çıkabilmekteler. Endişe düzeyinde bulunan okuyucular ise kelime kelime ya da hece hece okurlar, noktalama işaretlerine dikkat etmezler, vurgu ve tonlama yetersizdir, parmakla takip ederek okurlar ve sık sık çevrelerinden yardım isterler. Okuyucuların doğru okuma becerilerinin gelişimi ile okuma düzeyleri endişe düzeyinden serbest düzeye doğru ilerleyebileceği belirtilmektedir.

2.6.2. Okuma hızı

Okuma hızı, kelimeyi görüp onu tanıma ve sesli ya da sessiz okuyuncaya kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime tanıma otomatikliği genellikle okuma hızı olarak değerlendirilmekte, otomatikliğin artması ile okuma hızının artacağı belirtilmektedir (Rasinski, 2004; Rasinski ve Young, 2017). Okuma hızı akıcı okumanın önemli bileşenlerinden biridir. Herhangi bir kelimeyi ve anlamı atlamadan her bir cümleyi anlamayı esas alan bir sürecidir. Bu beceri akıcı okuma becerisi için yeterli seviyede kazanılması gereken bir beceridir.

Okumanın yeterli düzeyde hızlı olması okuma becerisinin otomatik bir şekilde yapılıyor olmasına bağlıdır. Rasinski (2004) okuma hızını kelime tanımada otomatiklik kavramıyla açıklamaktadır. Okuma sırasında kelimelerin hızlı bir biçimde hatalara yer vermeden, fazla bir zihinsel çaba harcamadan okunması okumada otomatikliğin kazanıldığını gösterir. Gördükleri kelimeleri çabalamadan hızlıca tanıyan okuyucular akıcı okuyabilirler. LaBerge ve Samuels (1974) kelime tanımada ve ayırt etmede otomatikleşen okuyucuların bilişsel kapasitelerinin büyük bir çoğunluğu anlama için kullanacaklarını belirtmişlerdir (Akt: Rasinski, 2004). Otomatiklik okuma sırasında her bir kelimenin doğru ve hızlı bir şekilde tanınmasına bağlı olduğu gibi, okunan metnin okuyucu tarafından anlaşılması ve bu anlamın zihinde takip edilmesiyle de ilgilidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okuma esnasında kelimelerin otomatik olarak tanınmaması okurun metne odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durumda okur metinde yer alan kelimeler arasında daha fazla

göz sıçraması yapmak zorunda kalmaktadır. Bu şekilde yapılan bir okumada ise hız düşerek ve kesik kesik okumalar gerçekleşmektedir. Bu kesik okumalar yazar tarafından okuyucuya aktarılmak istenilen anlamına ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Güneş (2007b) yapılandırmacı yaklaşımda okumayı, bireyin ön bilgileri ile metinde verilen bilgile arasında ilişki kurarak yeni anlamlar oluşturduğu zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu aktif süreçte okuman metinden anlamın çıkarılması içinde öncelikle doğru okuması ve bu doğru okuma işleminin de belirli bir hızda olması gerekmektedir. Akıcı okuma açısından okumanın hızlı olması demek kelime tanıma ve kelime ayırt etmede herhangi bir problem yaşamadan bu süreçleri hızlıca halledilmesi ve okuyucunun bilişsel kaynaklarını anlama yoğunlaştırabilmesi demektir.

Öğrencilerin sürekli olarak okuma hızının ölçülmesi ve artırmalar üzerine çalışmalar yapmak akıcı okumanın doğasına aykırıdır. Metni çok yavaş okumak kadar gereğinden hızlı okumakta bir okuma hatasıdır ve okumaya zarar verir. Prozodik okuma ve anlama eğitiminin üzerinde durulmayarak, sadece okuma hızına odaklanmak hızlı okuyan ancak okuduğunu anlamayan okuyucuların ortaya çıkmasına neden olur (Rasinski ve Young, 2014). Okunan metnin doğasına ve prozodiye uygun olmayan bir okuma hızı, okumada asıl amaç olan anlamayı imkânsız hale getirebilir (Akyol, 2016). Kelime tanıma ve ayırt etme becerisinde otomatikliği kazanmış bir öğrencinin sadece okumasındaki doğruluğa ve hıza bakılır ise bu öğrencinin başarılı bir okuyucu olduğu düşünülebilir. Ancak okuyucunun otomatikleşmenin kendisine sağladığı yeterlilik sayesinde kelimeleri hızlı bir şekilde seslendirmesi bize anlama ulaşıp ulaşmadığı hakkında bir fikir sağlamaz. Sesli bir okumada dikkatin anlama üzerinde yoğunlaşp yoğunlaşmadığının tespit edilmesi için prozodik unsurların okumaya yansıtılıp yansıtılmadığına bakılmalıdır. Okumada asıl hedef anlama ulaşmak olduğu için okuyucunun sadece doğru ve hızlı seslendirmesinin yeterli olmadığı, asıl önemli olanın anlama ulaşmak olduğu öğrencilere kavratılmalıdır.

2.6.3. Prozodik okuma

Prozodi Latince hece manasına gelen “prosodia” kelimesinden gelmektedir. Günümüzde ise prozodi konuşmanın ritmik ve tonsal özelliklerini açıklayan yaygın bir terim olarak kullanılmakta ve konuşma dilinin müziği olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Ateş, 2011; Ellis, 2009). Prozodi tonlama, ritim vurgu, yoğunluk gibi konuşulan dilin önemli bileşenlerini içeren bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bu yapı sadece söz dizimsel ve semantik yapıları değil aynı zamanda sözel olarak ifade edilmek istene duyguları da içermektedir.

Prozodi kavramı evrensel olarak bilinmekle birlikte, her dilin yapısına göre farklı şekillenmektedir (Baştuğ, 2012). Türk Dil Kurumu (2019) prozodi kavramını; “1-Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” ve “ 2- Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Baştuğ (2012) prozodinin konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarını içerdiğini belirtmektedir. Bu kavramların konuşma ve okumada etkili bir şekilde kullanılmasıyla ifade edilmek istenilen duygu ve düşüncelerin dinleyici tarafından daha iyi anlaşılması sağlanabilmektedir. Prozodi ile ilgili bu kavramlar Baştuğ (2012) tarafından şu şekilde açıklanmıştır;

- Tonlama: Sesli okuma ya da konuşma sürecinde sesin verilmek istenilen anlama göre inceltilmesi, kalınlaştırılması, sertleştirilmesi, yükseltilmesi gibi değişik şekillerde kullanılması tonlama olarak ifade edilmektedir. Tonlama ile metinde verilmek istenen anlamın daha belirgin bir şekilde ifade edilmesini sağlayan kelime ya da kelime gurupları daha yüksek sesle okunur.
- Vurgulama: Konuşma ya da okuma sırasında bir hece ve kelimenin diğerlerinden daha baskılı bir biçimde seslendirilmesidir. Vurgu verilmek istenen anlama göre kelime ya da cümle üzerinde yapılabilmektedir. Vurgular yazar tarafından ifade edilmek istenen duygu ve düşüncenin daha etkin bir şekilde aktarılmasına yardımcı olur. Okumada vurgular dikkatleri fark edilmesi istenilen kelimeye çeker.

- Duraklama: Metnin okunması sırasına yapılan duraklamalar doğru bir şekilde nefes alarak sesin kullanımını kontrol etmek için kullanılmaktadır. Okumada duraklamalar metin içerisinde yer alan noktalama işaretlerine göre yapılmaktadır. Duraklama okumanın ve konuşmanın monotonluktan kurtulmasını sağladığı gibi metin ve cümle içinde ifade edilen düşünce ve yargılar ile önemli söz öbeklerinin zihinde kolayca anlamlandırılmasına yardımcı olur.
- Boğumlama: Boğumlama, konuşmada ve okumada seslerin, heceler ve kelimelerin tam olarak telaffuz edilmesidir. Kelimeler, kelimeyi oluşturan birimler ağızdan tam olarak çıkarılmalı ve seslendirilmelidir.
- Ritim: Okumanın ve konuşmanın gerekli yerlerde yapılan susuşlarla, anlam üniteleri oluşturarak yapılmasıdır. Bu şekilde yapılan okuma ve konuşma dinleyicinin anlama ulaşmasına yardım etmektedir.

Akıcı okuma için gerekli görülen doğru okuma ve hızlı okuma becerilerinin kazanılmasından sonra kanılması gereken beceri prozodik okuma becerisidir. Deeney (2010) prozodik okumayı pürüzsüz bir ses tonu ile metnin anlamına uygun ifadelerle okuma yeteneği, Rasinski (2009) ise sesli okumayı otantik bir konuşma gibi yapabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Etkili bir akıcı okuma için doğru ve hızlı okuma gibi prozodik okuma yeteneğinin de okumaya yansıtılması gerekmektedir. Akıcı okuma bu üç becerinin birlikte işe koşulduğu karmaşık bir süreci ifade etmektedir.

Akyol (2012, s. 4) akıcı bir şekilde okuyarak metinden doğru anlamı çıkarmak için okumanın heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan yani hatasız bir şekilde ve aynı zamanda konuşma hızına yakın belirli bir hızda olması gerektiği belirtilmektedir. Okumanın bu yönleri kelime tanıma ve ayırt etme becerilerini geliştirerek doğru okuma yapılması ve okumada otomatiklik kazanarak hızlı okuma yapılması ile ilgilidir. Ancak sadece doğru ve hızlı okuma becerilerinin okumaya yansıtılmasının yeterli olmayacağını düşünen Akyol (2012) akıcı bir okuma için noktalama işaretleri, vurgu, tonlamalar ve anlam ünitelerine dikkat edilmesi gerektiğini yapmış olduğu tanımda belirtmiştir. Belirtilen bu unsurlar metnin

prozodik okunması ile ilgili unsurlar olup akıcı bir okumanın yapılması için okuma sırasında vurgu, tonlama, durak ve anlam üniteleri oluşturan kelimelerin birlikte okunmasıyla ilgili hususlardır.

Bir metnin anlaşılabilir bir şekilde sesli okunması ve okunandan zevk alınması doğru okuma, okuma hız ve prozodik okuma becerinin hep birlikte işe koşulmasıyla mümkündür. Okumada belli bir hız ve doğruluğu yakalamadan prozodik okuma yapmak mümkün değildir çünkü prozodik olarak okuyabilme temelde bilişsel bir süreçtir ve metni anlamayı gerektirir (Keskin, 2012). Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma etkileşim içerisinde olan becerilerdir. Doğru ve uygun bir hızda okunamayan bir metinde vurgu, tonlama, anlam gruplarına ayırma, sesini ve nefesini noktalama işaretlerine göre ayarlama gibi prozodik unsurların okumaya yansıtılması beklenemez. Okuyucunun ön bilgileri, okuma amacı, okuma hızı, kelime tanıma becerisi ve metnin okuna bilirliği prozodik okumayı etkilemektedir (Başaran, 2013).

Yapılan çalışmalar sonucunda prozodik okumanın okuduğunu anlamaya katkı sağladığı belirtilmektedir (Rasinski, 2006; Whalley ve Hansen, 2006; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012). Okuyucunun okuma sırasında kelime ve kelime gruplarını doğru anlam ünitelerine ayırması, hece ve kelimeler üzerindeki vurgu ve tonlamaları doğru yerde yapması ve kelimeyi anlamına uygun bir ritimde ve tonda seslendirmesi okunandan anlam çıkarılmasını kolaylaştırmaktadır. Okumanın bu prozodik özellikleri barındırması hem okuyanın hem de dinleyicilerin okunandan anlam çıkarmalarına katkı sağlamaktadır. Bir okuyucunun okuma prozodisinin iyi olması onun hızlı ve doğru okuma becerisine sahip olduğunun ve okuduğunu anladığının bir göstergesidir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Okuyucu kendi diline ait prozodik özellikleri ilk olarak çocuklukta konuşmayı öğrendiği dönemde ebeveynlerinin konuşmalarını gözlemleyerek ve taklit ederek kazanmaktadır. Bu dönemde kazanılan ve konuşma alanında kullanılan prozodi ilerleyen dönemlerde kişinin okumasına da katkıda bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

Öğrencilere prozodik okuma becerisinin kazandırılması için sağlanan model okuyucu desteklerinin etkili olduğu belirtilmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Öğrenci prozodik modellemeler sayesinde okuma sırasında nerelerde vurgu, tonlama yapması gerektiği nerelerde duraklama yapıp nefes alması gerektiği ve anlam üniteleri oluşturan kelimeleri birlikte nasıl okuması gerektiği konusunda iyi okuyucuları dinleyerek prozodik bir okuma becerisi kazanabilir. Rehberli okuma, arkadaşla okuma, paylaşarak okuma, koro okuma gibi yöntemlerle öğrencilerin prozodik okuma becerisinin geliştirilebileceği yapılan çalışmalarla sonucunda ortaya konmuştur (Akyol, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Dağ, 2010; Kodan, 2015).

2.7. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri

Okumayı öğretim çalışmalarının başında öğrenciler yavaş ve duraksayarak okumaktadırlar. Okumanın bu şekilde yavaş olması, öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etmede yaşadıkları problemler sebebiyle anlaşılabilir bir durumdur. Kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin kazanılmasından sonra birçok öğrenci bu dönemi atlatmakta ve akıcı okuyabilmektedir (Breznitz, 2006). Ancak bazı öğrenciler belirtilen bu okuma problemlerini aşamayıp ilerleyen dönemlerde de aynı sorunları yaşamaya devam etmektedirler. Yavaş ve duraksayarak okuyan bu öğrenciler bilişsel kapasitelerinin büyük ölçüde kelime tanıma üzerine yoğunlaştırdıklarından sesli okumada akıcılığı sağlayamazlar. Anderson (2005) okumaya yeni başlayan öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılmasında okuma çalışmalarını öğrencinin düzeyine uygun bir şekilde planlanmasının ve değerlendirmenin iyi yapılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda öğrencilere temel düzeyde ses-sembol ilişkilerini kurduktan sonra kelime tanımayı kolaylaştıracak otomatik süreçlere odaklanılması ve sonrasında öğrencilerin bildiklerini pekiştirilerek akıcı okuma çalışmalarının sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Rasinski ise (2003) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalarda şu ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir;

- Öğretmenler öğrencilere iyi bir okuyucu olarak model olmalıdır. Özellikle okuma becerisinin kazanıldığı ilk dönemlerde öğrencilerle birlikte sürekli pratik yapmalıdır. Bu sayede öğrenciler kelimeleri doğru bir şekilde

okumanın anlamayı nasıl etkilediğini fark ederler. Öğrenciler öğretmenlerin okumasını dinleyerek yazarın vermek istediği iletiye göre ses tonlarını nasıl ayarlamaları gerektiğini fark ederler.

- Öğretmenler okuma çalışmaları sırasında öğrencilere yardımcı ve yönlendirici olmalıdırlar. Bunun için eşil okuma ya da koro okuma gibi öğrencinin sesli okumanın özelliklerini fark edebileceği çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin okuma çalışmaları yapmalarına bol bol fırsat verilmelidir.
- Öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmek ve bu alanda otomatiklik kazanmalarını sağlamak için kelime çalışmaları yaptırılmalıdır.

Akyol'a (2012) göre öğretmenler öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimini sağlamada etkili bir model okuma yaparak katkıda bulunabilir. Bunu en uygun yolu her gün öğrencilerin seviyelerine uygun, sıkıcı olmayan, dikkat çekici metinler kullanarak örnek sesli okuma yapmaktır. Ayrıca tekrarlayıcı okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma, nörolojik etki metodu, kelime tekrar tekniği ve okuyucu tiyatroları oluşturma gibi stratejilerden okuma akıcılığını geliştirmede yararlanabilir. Araştırmanın bu bölümünde bu tekniklerden alanyazında en çok bahsedilenler sırayla açıklanacaktır.

2.7.1. Tekrarlayıcı okuma

Akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilerin kendisinden daha akıcı okuyan birinin gözetiminde metinleri basitten karmaşığa doğru sistematik bir biçimde birden fazla kez tekrar ederek okumasına dayalı bir stratejidir. Akyol (2012, s. 86) tekrarlı okumayı bir metni akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okuma olarak açıklamıştır. Akıcı okuyamayan öğrenciler için yararlı bir yöntemdir.

Bu yöntemde öğrencilerin seviyelerine uygun ve anlamlı olan 100 ile 200 kelime arasında olan kısa metinlerle çalışılır. Bu çalışmalar sırasında öğrenci metni sesli olarak okur, öğretmen ise öğrencinin yapmış olduğu sesli okuma hatalarını belirleyerek öğrenciye bu hatalarını gösterir ve düzeltmesi için tekrar okuma yaptırır.

Öğrenci tekrar hata yapmaya devam ederse öğretmen doğru okumayı yapar. Çalışmada okuma hataları en aza ininceye kadar okuma yapılır. Bu yöntem öğrencilerin sık sık tekrar ettiği kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı bulunmaktadır. Çalışmada dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrenci seviyesine uygun metinlerin seçilmesidir.

2.7.2. Koro halinde okuma

Koro halinde okuma öğrencilerin seçilen bir parçayı gurup halinde sesli olarak okuması şeklinde gerçekleşir. Zayıf ve iyi okuyucularla bir arada uygulanabilen, aynı zamanda öğrencilerin keyif aldıkları bir yöntemdir. Bu tekniğin uygulanmasında şiirden yararlanılabilir. Öğretmen her gün öğrencilerin seviyesine uygun bir şiir seçerek sınıfta bu yöntemi uygulayabilir. Uygulama esnasında tekrarlı okuma yapılması özellikle zayıf okuyucuların okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2013, s. 88). Tekrar sayısı arttıkça öğrencilerin katılımı da artmaktadır.

Koro halinde okuma yöntemi değişik şekillerde uygulanabilir. Sınıf topluca okuyabilir, bir öğrenci okuduktan sonra sınıf tekrar edebilir, ya da okuma guruplara ayrılarak yapılabilir. Uygulamada önemli noktalardan biri sınıfın seviyesine uygun metnin seçilmesidir. Koro halinde okuma ile her seviyede okuyucunun akıcı okumasına katkı sağlanabilir. Koro halinde yapılan okumada öğrenciler öncelikle okuma sırasında hata yapma korkusu yaşamamaktadır. Okumalarında yaptıkları hataları kendileri fark ederek kendi kendilerini düzeltme şansı bulunmaktadır. Tüm sınıfla aynı anda okuma pratiği yapması ve doğru modellerden akıcı okumanın görülmesi ve öğrencinin kendi hatasını aynı anda fark etmesi tekniğin göze çarpan özellikleri arasında yer almaktadır.

2.7.3. Eşli okuma

Eşli okuma ikili ekipler halinde yapılan okuma çalışmalarına denilmektedir. Öğrenciler birbirleri ile eşleştirilerek okuma çalışmaları yapılır. Bu yöntem uygulanırken akıcı okuma düzeyi iyi olan bir öğrenci ile akıcı okuma düzeyi düşük olan bir öğrencinin eşleştirilmesine dikkat edilmelidir. İlk olarak akıcı okuma düzeyi

iyi olan öğrenci model olarak sesli bir şekilde metni okur ve sonra da akıcı okuma düzeyi düşük olan öğrencinin metni sesli okuması sağlanır. Bu okuma sırasında model olan okuyucu eşinin okuması sırasında ona geri bildirimlerde bulunarak destek sağlar. Önemli olan bu yöntemde model olan eşin gelişmiş bir akıcı okuma becerisine sahip olması ve eşinin hatalarını fark edip, düzeltecek seviyede olması gerekir. Akıcı okuması zayıf olan okuyucu akıcı bir şekilde okuyana kadar bu faaliyete bu şekilde devam edilir.

Bu çalışmada evde aile içerisinde birisi, okulda öğretmen ya da daha akıcı okuyan bir öğrenci okuma problemleri olan öğrenciye eş olabilir. Uygulamada kullanılacak metinlerin düzeyi yardım alacak öğrenciye göre biraz üst düzey olmalıdır. Okuma sırasında öğrenci ve model okuyucu sesli olarak okurlar. Eğer öğrenci bazı yerlerde kendi başına okumak isterse ona izin verilmelidir. Ancak öğrencinin en ufak zorlanmasında veya duraksamalarında yardımcı devreye girerek okumanın devamı getirilmelidir (Akyol, 2012, s. 87).

2.7.4. Arkadaşla okuma

Aynı başarı düzeyindeki öğrencilerin birlikte çalışması ile uygulanan bir yöntemdir. Öğrenciler farklı sayfaları sessiz okuyup, okudukları hakkında fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu çalışma ev çalışması olarak da verilebilir. Öğrenci evde okuduğu metni arkadaşlarına sunabilir. Bu çalışmada öğrencilerin birbirlerine gösterecekleri tavırlar konusunda dikkatli olunmalıdır. Arkadaşla okuma eşli okumadan farklı olarak öğrencilerin okuma düzeylerinin benzer olmalıdır (Akyol, 2012, s. 87). Yöntemin en önemli özelliği okuyuculara okuma esnekliği sağlamasıdır. Okuyucuların yaşları farklı olabilir, okuma anında okudukları sayfalar farklı olabilir ya da sesli veya sessiz okuma yapmak onlara kalmıştır. Bu teknik ile okuma sonrası okunan bölümlerin okuyucular arasında tartışılıyor olması da okuduğunu anlama becerisine olumlu etkide bulunmaktadır.

2.7.5. Okuyucu tiyatroları

Bu çalışmada öğrencilerin kısa hikâyeleri, şiirleri ya da tarihi kitaplardan kısa alıntıları dramatize etmeleri sağlanır. Burada öğrenciler arkadaşları ile birlikte bir

oyunun provasını yaparlar, aldıkları rollerle ilgili performans sergilerler. Öğrenciler adlıkları rollerle ilgili senaryo gereği olan diyalogları öğrenmek için tekrar tekrar okuma yaparlar. Okuma tiyatroları öğrencilerin metni yeniden okumaları için geçerli bir gerekçe sunmaktadır. Bu da akıcı okuma için pratik yapma imkânı sağlamaktadır.

Okuyucu tiyatroları oluşturmak, öğrencilerin akranları ile iş birliği içinde olmasına katkı sağlamakla beraber okumayı cezp edici bir noktaya getirir. Bu yöntem ile öğrencilerin okuma akıcılıklarını ve prozodik okuma becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlamaktadır. Tekrarlanan okumalar ve performans bileşenini içermesi öğrencinin güven ve motivasyon duygusunun olumlu yönde gelişmesini sağlar (Rasinski ve Young, 2017).

Okuyucu tiyatrosu tekniği akıcı okuma çalışmalarında özellikle prozodi ve anlama becerisini geliştirilmesini destekleyen bir tekniktir. Okuma çalışmaları sırasında herhangi bir sahne kostüm ya da dekor yoktur. Amaç okuyucunun sesini kullanarak aldığı rolün repliklerinin seyirci tarafından anlaşılmasını sağlamaktır.

2.7.6. Nörolojik etki metodu

Eşli okumaya benzer bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci aynı metni yan yana oturarak aynı anda sesli olarak okur. Okunan metinler öğrencinin seviyesine uygun kitaplardan ilgisini çekecek metinler olmalıdır. Öğretmenin metni öğrenciden biraz daha hızlı, anlamlı kelime gruplarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yüksek sesli bir biçimde okuması gerekmektedir. Okumanın bu şekilde olmasındaki amaç öğrencinin beyninde okumaya dair bir etki bırakmaktır. Öğrencide öğretmenin arkasından sesli bir şekilde okunanları tekrar eder. Öğretmen öğrencinin kendine güven duyduğu anlarda öğrencinin tek başına okumaya devam etmesi için onu teşvik eder.

Nöroloji etki yöntemi yardımcı okuma temeline dayanan ve koro okumaya benzeyen bir uygulamadır. Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uygun bir yöntemdir. Bunun sebebi öğrencinin akıcı okumayı doğrudan bir modelden görerek öğrenmesi ve uygulama sırasında tekrarlı okumaya yer verilmesidir. Öğrencinin

modelden destek alması okuma kaygısının azalmasına da olumlu katkı sağlamaktadır (Baştuğ ve Kaman, 2013).

2.7.8. Paylaşarak okuma

Bir metnin çeşitli bölümlerinin öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşarak okunması işlemidir. Öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirmekte, okumaya güdülenmekte ve okuma zevki vermektedir. Bu yöntem ile okuma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlanmaktadır. Paylaşarak okuma sınıftaki bütün öğrencilerin katılımıyla ya da öğrencileri küçük gruplara ayrılarak da yapılabilir. Her öğrencide aynı metin olmalı ya da okunacak metin duvara yansıtılmalıdır. Öğretmen okumayı başlatmalı okuma birçok aşamaya bölünmeli, önce öğretmen öğrencilere sesli olarak okumalı, ardından öğrencilerle paylaşarak okuma yapılmalıdır (Güneş, 2007a, s. 280).

2.7.9. Yapılandırılmış akıcı okuma

Keskin (2012) tarafından geliştirilen bu yöntem prozodik modelleme ve cümleyi anlam guruplarına bölme etkinliklerine dayanmaktadır. Bu yöntemin uygulanmasında sesli hikâyeler kullanılmaktadır.

Bu yöntemde ilk olarak sesli hikâyeler metin olarak hazırlanmakta ve bu metinde noktalama işaretlerine yer verilmemektedir. Metinler öğrencilere dağıtılarak metnin konusu ve yazarı hakkında öğrencilerle konuşularak öğrencilerin metin hakkındaki ön bilgileri harekete geçirilmeye çalışılmaktadır. Sesli hikâye öğrencilere birkaç defa dinletildikten sonra öğrencilerle birlikte ilk olarak boş bırakılan noktala işaretlerinin yerleştirilmesi sağlanır. Daha sonra ise gerekirse metin durdurularak dinlenip anlamlı kelime guruplarını kesme işaretiyle (/) işaretlenerek belirlenmesi sağlanır. Bütün hikâye bu şekilde tamamlandıktan sonra sesli hikâyenin cümle cümle dinlenmesi yapılır. Her cümle dinlendikten sonra kesme işareti dikkate alınarak anlamlı kelime guruplarına göre sırayla öğrencilere okutulur. Bu aşamada öğrencinin sesli hikâyedeki okumaya yakın bir okuma yapması beklenir.

2.7.10. Eko / yankılayıcı okuma

Eko okuma, okuma çalışmaları sırasında öğretmenin kelime, cümle veya kısa paragrafları yüksek sesle okunmasını ve öğrencilerinde öğretmenin arkasından bunları tekrar etmesini ifade etmektedir. Eko okuma çalışmaları özellikle sesli okuma sırasında sesin nasıl kullanılması gerektiği öğrenciye model olarak gösterilmesi açısından oldukça yararlı bir yöntemdir (Güneş, 2013). Bu yöntem ile öğrenci okuma kaygısı yaşamamakta ve okumaya motive olabilmektedir. Sınıf içinde model okuyucu desteğinin kolaylıkla sağlanabildiği uygulaması kolay bir yöntemdir. Yöntemde kullanılan metinler öğrencilerin seviyelerinin biraz üzerinde olabilir. Öğretmenin model okuyucu olarak iyi bir okuma yapması ve öğrencilerin bu okumaya uygun bir şekilde okumalarını sağlaması gerekmektedir.

2.8. Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma

Geçmişten günümüze bilginin insanlar arasında aktarılmasının en kolay yolu yazılı kaynakları okumaktan geçmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde meydana gelen gelişmelerden haberdar olmak ve kendimizi bu gelişmelere hazır hale getirebilmek için sık sık okuma eylemini gerçekleştiririz. Okuma ve okuduğunu anlayarak, önceki bilgileriyle anlam kurma becerilerini kazanmış olmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yardımcı olacak en büyük katkıdır.

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif, etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlama sürecidir. Okumanın temel amacı bireyin okuduğu metinden bir anlam çıkarmasıdır (Akyol, 2012, s. 33). Okumada asıl amaç okuduğunu anlamaktır. Anlama okuma sürecinde seçilen bilgilerin sorgulanmasını ve zihinde yeniden yapılanmasını ifade eder (Güneş, 2013). Birey ancak okuduğunu anladığı takdirde sorgulama, sınıflama, analiz etme yapabilir ve yeni bilgilerle eski bilgilerini sentezleyerek yeni anlamlara ulaşabilir. Bu şekilde okuyan bireyler metni seslendirmenin ötesine geçerek okuduklarını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirirler.

Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki harfleri tanıyarak algılaması, kullanılan dilin özelliklerini bilmesi, önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi gibi becerileri etkin bir şekilde kullanmaya dayanır. Okunan bir metnin anlaşılması

için sadece kelimelerin anlamını kolayca kavramak yeterli değildir. İyi bir okuyucu anlayarak okumayı başarmak için okuduğu metinle kendi yaşantısını ilişkilendire bilmemeli, verilen bilgiyi özetleyip ifade edebilmeli, okuduklarıyla ilgili çıkarımda bulunabilmeli ve metni derinlemesine anlamayı gerçekleştirebilmek için sorular oluşturabilmelidir (Allen, 2003). Ayrıca okuyucunun, okumaya karşı tutumu, ilgisi, yargıları, okuma ile neyi amaçladığı ve okumanın işinin yapıldığı ortamda okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir. Akyol (2013, s. 34) okuduğunu anlayan okuyucuların ön bilgilerini okuma ortamına aktardığını, anlama durumunu sürekli kontrol ettiğini, zihinsel imajlar oluşturduğunu, önemli noktalara dikkat ederek karışık ifadeleri, açığa kavuşturduğunu belirtmiştir.

Okuma eyleminin amacı anlama ulaşmak olduğu için ilkokulda başlayan okuma çalışmalarını temel amacı da okuduğunu anlama becerisini kazandırmaktır. Öğrenciler ilk başlarda okumayı öğrenmek için çaba sarf ederken sonraki aşamalarda bilgi edinmek için okuma sürecine geçmektedirler. Öğrenciler okuma ve anlama yetenekleri ölçüsünde okudukları metile ilgili öğrenmelerini oluştururlar. Ateş (2008) öğrencilerin tüm eğitim seviyelerinde ve tüm derslerde başarılı olmaları için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. İlkokul yıllarında kazanılması gereken okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin yaşamları boyunca tüm yeni öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Günümüzde öğrenmenin temelinde okuma ve okuduğunu anlama yer almaktadır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerden bilgiyi sadece ezberlemek değil edindikleri bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırmaları beklenmektedir. Öğrencilerin eğitim seviyeleri ilerledikçe okuduğunu anlama becerisi de daha fazla önem kazanmaktadır. Okuduğunu anlama, öğrenci için sadece okunan metni anlamak değil aynı zamanda eğitimde daha geniş bir öğrenme seviyesine ve başarıya ulaşmak için önemlidir.

Görgün'ün (2018) Gough ve Tunmer'den (1986, s.9) aktardığına göre okuduğunu anlama becerisi iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama kelime çözümlenme ikinci aşama ise sözel dili anlama aşamasıdır. İlk aşama olan kelime çözümlenme aşamasının gerçekleşebilmesi için okurun sesbilgisel bilgi ve becerileri

ustalıkla kullanması gerekmektedir. Araştırmalar sesbilgisel bilgisi ve becerileri ile akıcı okuma becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (NRP, 2000). İkinci aşama olan sözel dili anlama aşaması kelime bilgisi, sözdizimsel bilgi ve beceri ile morfolojik farkındalık becerilerini içermektedir. Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun öncelikle okuduğu kelimeyi çözümlemesi, daha sonrada sözel dili anlama becerilerini kullanması gerekmektedir. Kısaca okuyucun kelime tanıma becerilerinde ustalaşması akıcı okumasına, akıcı okuması da okuyucunun metnin anlamına daha çok yoğunlaşmasına katkı sağlamaktadır. Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi öğretim etkinliklerinin en önemli unsurlarından birisidir. Okumayı öğrenmek ise tek bir becerinin kazanılmasından ziyade birlikte kullanılan ve birbiri üzerine yapılandırılan pek çok becerinin kullanılmasını ve nihayetinde okunulunun anlaşılmasını içermektedir.

Akıcı okuma üzerine yapıla tanımlama ve açıklamalarda akıcılığın okuduğunu anlama ile olan ilişkisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Akyol, 2012; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Rasinski, 2006; Samuels, 2006; Allington, 2006). Okuyucunun anlam kurma ile ilgili sorunlarını aşması için akıcı okuma ile ilgili problemlerini yaşamaması gerekmektedir. Okuduğun anlama gelişimsel bir süreç olarak görüldüğünden, anlama gibi ileri düzey becerilerin oluşması için alt düzey becerilerin ustalıkla yapılması gerekmektedir. Kelimeyi doğru ve hızlı tanıma gibi alt düzey süreçler okuduğunu anlama gibi üst düzey süreçlerin oluşması için gereklidir (Baştuğ, 2012). İnsan zihninin sınırlı bir kapasiteye sahip olduğu düşünüldüğünde anlama gibi üst düzey süreçlere daha fazla kapasite ayrılması için kelime tanıma gibi alt düzey süreçlerde okuyucunun ustalaşması ve nihayetinde akıcı okuyabilmesi gerekir (Samuels, 2006).

Akıcı okumanın alt becerileri olan doğru, hızlı ve prozodik okuma becerileri okuduğunu anlamaya katkıda bulunacak temel unsurları oluşturmaktadır. Kelime tanıma ve ayırt etme becerisi gelişmemiş bir öğrenci okuma esnasında dikkatini kelimeleri çözümleme işine yoğunlaştıracağından okuduğu metninden anlam çıkarmada zorlanacaktır. Okuyucunun oldukça zor ve karmaşık bir süreç olan okuduğunu anlama becerisine ulaşabilmesi için akıcı okuma becerisine sahip

olmalıdır. Reading Study Grup (2002) tarafından yapılan açıklamalara göre akıcı okuma okuduğunu anlama becerisini bütünüyle etkilediği için önemlidir. Çünkü birey akıcı okudukça metni daha iyi anlamakta ve okuduğunu anlaması da akıcı okuma becerisine katkıda bulunmaktadır. Akıcı okuma becerilerinden doğru ve hızlı okuma okunulan metinden gerekli anlamın çıkarılması için ön şart olarak görülmektedir. Prozodik okuma ise okuduğunu anlamının sonucu olarak okuyucunun metni anlamına uygun bir ifade ile okunmasıdır (Baştuğ, 2012).

2.9. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yılmaz (2008), kelime tekrar tekniğini kullanarak yaptığı bir çalışmada sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin bu tekniğin sesli okuma hatalarını azaltmadaki, akıcı okuma becerisini geliştirmedeki ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Uygulama öncesinde Türkçe ders kitabından öğrencinin seviyesine uygun bir metin belirlenmiş ve belirlenen metin öğrenciye sesli okutulmuş ve kayıtları kaydedilmiştir. Öğrenciye okuduğu hikaye ile ilgili altı tane soru sorularak okuduğunu ne düzeyde anladığı belirlenmiştir. Öğrencinin okuma becerisinin düzeyi hata analizi envanterine göre belirlenerek iki buçuk ay süre ile kelime tekrar tekniği ile çalışmalar yapılmıştır. Kelime tekrar tekniği ile yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız, 6. ve 7. sınıf düzeyinde ise öğretim düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencinin okuma hatalarının önemli ölçüde azaldığı ve akıcı okuma becerisinin ilerlediği tespit edilmiştir.

Baştuğ (2012), doktora tezinde ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan ilköğretimde öğrenim gören her sınıf seviyesinden 18 öğrenci belirleyerek

toplamda 72 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmada verilerin toplanması için “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testleri” ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 16.0 programında, betimleyici istatistiklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde akıcı okuma becerileri, anlama ve yazma becerileri de birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Prozodik okuma becerisinin hem okuduğunu anlama becerisi ile hem de yazma becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin olduğu belirlenmiştir.

Keskin (2012) doktora tez çalışmasında; eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, eşleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel uygulama akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri yönünden endişe düzeyinde olan 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri analiz edildiğinde; eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ancak bu yöntemlerin okuduğunu anlamada etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir gelişme olmadığı görülmüştür. Okuduğunu anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma yönteminin yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi olduğu tespit edilmiştir (Keskin, 2012).

Duran ve Sezgin (2012) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğüne giderilmesinde yankılayıcı okuma yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yanlış Analizi Envanteri’ni, okuma metinlerini ve öğrencinin ses kayıtlarını kullanmışlardır. Uygulama ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrenci akıcı okumada sorunlar yaşamaktadır. Uygulama üç ay boyunca sürmüş ve öğrencinin sesli okuma becerisindeki gelişim her hafta değerlendirilmiştir. Öğrenci ile yapılan çalışmalar neticesinde, sesli okuma hatalarının %57 oranında düştüğü; kelime tanıma oranının

% 90'dan % 98'e, okuduğunu anlama düzeyinin ise %15'ten % 85'e yükseldiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak yankılayıcı okuma yönteminin, öğrencilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları çalışma ile beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişkinin incelenmeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya beşinci sınıflarda öğrenim gören farklı cinsiyet, sosyoekonomik ve başarı düzeylerinden 39 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca akıcı okuma becerileri basit anlamaya göre çıkarımsal anlamada daha yüksek ilişkili çıkmıştır. Bunun dışında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Sosyoekonomik düzey değişkenine ait karşılaştırmalarda ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ilişkin puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç sosyoekonomik açıdan avantajlı durumda olan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Baştuğ ve Kaman (2013), yaptıkları çalışma ile öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmede nörolojik etki yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, tek grup ön test-son test modeli şeklinde desenlenmiştir. Çalışmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören düşük, orta ve yüksek okuma düzeyine sahip üçer öğrenci olmak üzere toplam dokuz öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma uygulama olarak 6 haftayı kapsayan her öğrenciye 10-15 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanarak toplam 30 oturum devam etmiştir. Okuma hızları ve doğru okuma yüzdelerinin belirlenmesinde öğrencilerin sesli okuma kayıtları kullanılmıştır. Bu kayıtlara göre öğrencinin bir dakikada doğru

okuduğu kelime sayısı üzerinden yzde oranları hesaplanmıştır. Prozodik okuma becerisinin olçülmesinde ise prozodik okuma olçeğinden yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde ise okutulan hikaye ilgili açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede katkı sağladığı görölmüştür.

Kaman ve şahin (2013) alışmalarında, İlköğretim 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okuma düzeylerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma iki 3. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Farklı şubelerde olan bu öğrencilerden biri deney grubu diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile belirlenmiştir, deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca tekrarlı okuma stratejisi uygulanmıştır. Her hafta bir okuma metni ile çalışılmış ve uygulama toplam 50 saat sürmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ise normal derslerine devam etmişlerdir. Uygulama sonucunda elde edilen okuma düzeyi verileri SPSS programında değerlendirilmış ve tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuma düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Uzunkol (2013) alışmasında, ilköğretim 3. sınıfta öğrenim gören okuma güçlüğüne sahip bir ilköğretim öğrencisinin okuma esnasında yaptığı hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine dönük uygulamalar yapmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Yanlış Analiz Envanteri ve video kayıtları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan stratejiler ise kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma ve eşli okuma stratejileridir. Uygulama öncesinde yapılan seviye belirleme sonuçlarına göre öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyi açısından ise endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi %94, okuduğunu anlama düzeyi %83 çıkmıştır ve öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

Çayır ve Ulusoy (2014) çalışmalarında Akıcılığı Geliştirme Programı'nın ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma eylem araştırması deseninde ve 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verinin toplanmasında, yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Uygulama sonunda Akıcılığı Geliştirme Programı uygulanan öğrencilerin sesli okuma hataları azalmış, okuma hızları artmış ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Karsak (2014), yaptığı çalışmada bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışma grubu olarak bir ilkokuldaki birinci sınıfa devam eden 64 öğrenciden 32'si deney grubuna, 32'si de kontrol grubuna alınmıştır. Çalışmada deney grubu ile bilgisayar destekli öğretim yapılmış, kontrol grubu ile ise normal öğretim faaliyetleri olağan şekilde sürdürülmüştür. Bilgisayar destekli okuma yazma öğretimi gören deney grubu öğrencileri ile normal öğretimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin yazı, noktalama ve okuma başarılarında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Çalışmada noktalama işaretlerinin kullanımını öğretmede görsel ve işitsel olarak desteklenen eğitsel oyunlarla yapılan etkinliklerin normal sınıflarda yapılan çalışmalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde bilgisayar desteği almanın öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kazandırmada anlamlı derecede fark yarattığı belirlenmiştir.

Değirmenci (2014) hem nicel hem de nitel yöntemlerden yararlanarak karma yöntem ile yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıflar için hazırlanan eğitim yazılımlarının öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın nicel kısmında verilerin toplanması için; fonolojik farkındalık ölçeği, okuduğunu anlama ölçeği, prozodi okuma ölçeği ve öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hataları verilerinden yararlanılmıştır. Nitel kısmında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan

yararlanılmıştır. Çalışmada nicel boyutundan 48 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencileri eşit iki gruba ayrılmış ve guruplardan biri deney grubunu diğeri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Nitel bölümde ise görüşmeler 8 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında okuduğunu anlama becerileri ve prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak elde edilen bulgulara göre okuma hatası türlerinden kelimeleri atlayıp geçme, tekrar etme ve yanlış okumada deney grubu öğrencilerinin lehine daha az yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre ise öğretmenlerin birinci sınıfta kullanılan eğitim yazılımları ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ancak sınıf içerisinde bu yazılımlar ile yaptıkları etkinliklerin hem avantajları hem de dezavantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim yazılımlarını sınıf içi öğretim etkinliklerinde kullanmanın avantajları olarak öğrencinin dikkatini çektiği, eğitim ortamını zenginleştirdiği, öğretmene destek olduğu, zamandan tasarruf sağladığı ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı şeklinde belirtilmiştir. Dezavantajlar olarak ise; sık kullanıldığında etkililiğini yitirdiği, kullanılma sürecinde teknik sorunlar yaşandığı, öğretmeni pasifleştirdiği ve yanlış kullanıma açık olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler eğitim yazılımlarının ilkökuma öğretiminde; hece çalışmalarında, sesi tanıtmada, doğru okumada, okuduğunu anlamada ve okuma hızı becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Gürbüz (2015) altı dakika yöntemini kullandığı yüksek lisans tez çalışmasında, bu yöntemin öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilerek akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ne düzeyde katkıda bulunacağını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik (homojen) örnekleme” yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Verilerin analizi içinse “içerik analizi” yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu altı ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Belirlenen öğrenciler herhangi bir sorunu olmamasına rağmen sesli okumada problemler yaşayan öğrencilerdir. Çalışmada öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesinde yanlış analizi envanterinden faydalanılmış ve 1. sınıf endişe düzeyinde olduğu

tespit edilmiştir. Öğrencilerle “Altı Dakika Yöntemi” ile çalışmalar toplam 72 seans sürdürülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli oranda azalma olduğu ve tüm öğrencilerin okuma düzeylerinde ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Akıcı okuma becerisinde öğrencilerin gelişiminin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği bazı öğrencilerin ise serbest okuma düzeyine kadar yaklaştıkları belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi bakımından ise öğrencilerin endişe düzeyinden öğretim düzeyine, bazı ölçülmede de serbest okuma düzeyine kadar ulaştıkları belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan altı dakika yöntemi ile öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataların azaldığı, akıcı okuma becerilerinde ilerleme sağlandığı ve anlama becerilerine de buna paralel olarak gelişme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görgün (2018) doktora çalışmasında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının özel öğrenme güçlüğü olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanmıştır. Araştırma sonucunda programın katılımcıların bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Şahin (2018), çalışmasında çoklu ortam öğretim materyallerinin, geleneksel yöntemlere göre okuma yazmada zorluk yaşayan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine olan katkısını incelemiştir. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol guruları 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden okuma yazmada problemler yaşayan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Gruplar ile yapılan çalışmalar sırasında kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geleneksel yöntemle okuma yazma öğretimi yapılmış, deney grubu öğrencilerine ise yine araştırmacı tarafından araştırmanın hedefleri doğrultusunda çoklu ortam materyalleriyle okuma yazma

öğretimi yapılmıştır. Çalışma toplamda 8 hafta sürmüştür. İlk ve son hafta öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Gruplar ile haftada 5'er saatten toplamda 30 saat çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim çalışmaları öncesinde denk olan deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de öğretim çalışmaları sonrasında okuma ve yazma hızlarında anlamlı bir artış olduğu ve bu becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gurupların arasında yapılan karşılaştırma neticesinde ise okuma ve yazma hızları ile yazma becerilerinin farklılaşmadığı ancak okuma-yazma süreci becerilerinde ve okuma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri çoklu ortam materyallerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir.

Soydaş (2019), çalışmasında dijital metinleri birden fazla kez okumanın dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisinin nasıl olacağını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma gurubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde devlet okuluna devam etmekte olan 21 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Uygulamalar 8 hafta sürmüştür. Uygulamanın her haftasında farklı bir dijital metinle tekrarlı okuma çalışması ve okuduğunu anlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırma yarı deneyseldir ve modeli tek gruplu ön test-son test deneme modelidir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yanlış analizi envanterinden, prozodik okuma ölçeğinden ve okuduğunu anlama testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularına yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin okuma hızları artmış, okuma hataları azalmış ve prozodik okumaları gelişmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Saat (2019) yaptığı çalışma ile Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yöntemi'nin normal sınıflarda öğrenime devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem desenlerinden iç içe karma yöntemler deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda; yarı deneysel modellerden, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen

kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise görüşme ve öğrencilerin yazılı görüşlerinin alınması çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında Mana-Whitney U testi, her grubun ön-ara-son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunun uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda; öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin öğrencilerin doğru okuma, prozodim okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Çiftçi (2019) dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Nicel bir çalışmadır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen araştırmanın yöntemini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören olan 54 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yarısı deney grubunu, diğer yarısı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları; okuduğunu anlama ölçeği, bir dakikada okunan kelime sayısı (okuma hızı), sesli okuma hataları ve prozodi ölçeğidir. Araştırma sonucunda, yapılan çalışmalar sonrasında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin "atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma" gibi okuma hatalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla yaptıkları, her iki grupta da metni yarıda bırakan öğrenci olmadığını belirlemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak prozodi yeterlilikleri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarına göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

2.9.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) yaptıkları çalışma ile akıcı okuma becerisini geliştirmek amacıyla sınıf seviyelerine uygun olarak kullanılan

okuma metinler yerine, daha kısa olan ve 50 ile 150 kelime arasında değişen metinler kullanmışlardır. Öğretmenler metinleri model olması amacıyla sınıfa sesli olarak okumuşlardır. Öğretmenlerin model okumasından sonra ve öğrenciler metinleri hep birlikte koro halinde okumuşlardır. Çalışmaya öğrenciler birbirleriyle eşleştirilerek eşli okuma yapılarak deva edilmiştir. Metinlerin kısa olması çalışmaların 15 dakikalık periyotlar halinde yapılmasını sağlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma hızları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler normal eğitimlerine devam eden öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında guruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Vitolo (1999) çalışmasında, eşli okumanın birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısında önemli bir etkinin olup olmadığını belirlemek istemiştir. Araştırmada deney grubundaki 15 öğrenci rastgele olarak ikişerli guruplar halinde eşleştirilmiştir. Çalışma küçük bir mahalle okulunda 10 haftalık bir süre boyunca devam etmiştir. Kontrol grubundaki diğer 15 öğrenci yine on hafta süren aralıksız sessiz okuma uygulamasına katılmışlardır. Kaliforniya başarı testi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için, uygulama öncesi ve sonrası testi olarak kullanılmıştır. Bulgular her iki programın da okuma başarısında pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öte yandan, her iki uygulamanın da birbiri üzerinde istatistiksel olarak bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Thornton ve Vinzant (2000), sesbilimsel eğitimin, kırsalda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma puanlarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı içerik temelli okuma programında, sesbilimsel farkındalık programı ve yazma modeli eğitiminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıfa başlayana kadar olan zaman diliminde okuma başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Arkansas vilayetinde öğrenim gören 100 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Beş birinci sınıftan üçüne basit okuma eğitimi verilmiş, diğer ikisine ise sesbilimsel (müzik ve oyunlar) farkındalık eğitimi verilmiştir. Öğrenciler ikinci sınıfa geçtiğinde bütün öğrencilere Stanford Başarı Testi uygulanmış ve sonuç olarak sesbilimsel farkındalık eğitimi alan öğrencilerin

okuma başarılarının, basit okuma eğitimi alan çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

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.

Stahl ve Heubach (2005) geliştirdikleri Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretimi (Fluency Oriented Reading Instruction) modelini kullanarak ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma iki yıl boyunca sürdürülmüş; birinci yıl 2 okulda 4 öğretmen ve 84 öğrenciyle, ikinci yıl 3 okulda 10 öğretmen ve 125 öğrenciyle yürütülmüştür. Her iki yılda da öğrencilerin genel olarak beklenenden daha yüksek başarı gösterdiği ifade edilmiştir. Müdahalenin ilk yılında 1,88 oranında yıllık büyüme, ikinci yılda 1,77 oranında yıllık büyüme tespit edilmiştir. Bu programın anlam odaklı olması ve bir haftalık süreçte aynı metin üzerinde tekrarlı okuma yapılmasının başarıda etkili olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, çalışmada kontrol grubu bulunmamasının bir dezavantaj olduğu ifade edilmiştir.

Kuhn vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada okuma akıcılığını artırmak için tasarlanan iki öğretim yaklaşımının ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya 8 okuldan 24 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Stahl ve Heubach (2005) tarafından geliştirilen akıcı okuma odaklı okuma öğretimi ile araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen sürekli okuma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma

sonunda yapılan değerlendirmede her iki yaklaşımdan da benzer sonuçlar elde edildiği, gruplar arasında anlamlı farklılığın görülmediği ifade edilmiştir.

Clin, Wolley ve Heggie (2009) yaptıkları çalışmada stres unsurunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ve öğrencilerin akıcı okuma ile ilgili prozodik duyarlılık ve morfolojik farkındalık düzeylerinin okuma yeteneğine olan etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda okumayı öğrenme sürecinde strese yol açan etkenlerin zorlayıcı etkilerinin olduğunun ve öğrencilerin hem prozodik duyarlılıklarının hem de morfolojik farkındalıklarının stresi değiştiren türevler olarak okuma yeteneğine bağımsız değişken olarak katkıda bulduklarını tespit etmişlerdir.

Ellis (2009) tarafından hazırlanan tez çalışmasının amacı, bir sınıfta akıcılık gelişimine yönelik öğretim stratejilerinden olan koro okuma, eşli okuma, eko okuma ve metin performansının etkinliğini saptamaktır. Araştırma üçüncü sınıflar üzerinde, ön test-son test kontrol grup deseniyle sınıf öğretmenleri rehberliğinde uygulanmıştır. Bu çalışma yukarıda sayılan yöntemlerin, geleneksel öğretim süreci ile karşılaştırılarak temelde; prozodiye, okuma hızına, doğru okumaya ve anlamaya etkisinin ne olduğunu tespiti yönelik bir çalışmadır. Uygulanan bu yöntemler deney grubunda okuduğunu anlama üzerinde etkili sonuçlar vermiştir. Ancak kontrol grubunda okuduğunu anlama puanları anlamlı bir farklılık göstermemiş ve ortalamalarında da düşüş gözlenmiştir. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları ise hem deney hem de kontrol grubunda artış göstermiştir. Bu çalışmanın en önemli bulgusu yapılan müdahalenin okuduğunu anlamayı artırdığını ortaya koymasındır.

Schwanenflugel, Kuhn, Morris, Morrow, ve Meisinger, (2009) yaptıkları çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik iki öğretim yaklaşımının kısa ve uzun vadeli etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada akıcı okuma odaklı okuma öğretimi (Stahl ve Heubach, 2005) ve sürekli okuma (Kuhn vd., 2006) yaklaşımlarını kullanmışlardır. Çalışmaya toplam 42 sınıf (10 sürekli okuma sınıfı, 20 akıcı okuma odaklı okuma sınıfı ve 12 kontrol sınıfı) ve 537 öğrenci dâhil edilmiştir. Sınıflara uygulanan yaklaşımların sonucunda

deney grupları kısa dönemde anlamlı bir farklılık gösterememişken uzun dönemde kontrol grubuna göre daha iyi okuduğunu anlama başarısı göstermiştir. Uzun dönemli yürütülen ve farklı metin türleriyle sesli olarak yapılan okuma çalışmalarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha iyi sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanılarak bu tür yöntemlerle öğrencilere yardımcı olunabileceği, daha nitelikli okuyucular yetiştirilebileceği ve akranlar arasındaki başarı farkının kapatılabileceği ifade edilmiştir.

Smith (2011) doktora tez çalışmasında, okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye olan etkisini tekrarlı okuma yöntemiyle kıyaslayarak incelemiştir. Çalışma yarı deneysel desen kullanılarak yapılmış ve 85 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. 10 haftalık çalışmada hem okuma tiyatrosu grubunda hem de tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı grupta akıcı okuma becerileri açısından ciddi gelişmeler olduğu görülmüştür. Ancak her iki grupta da okuma tutumu ve okuma motivasyonu açısından anlamlı bir gelişme sağlanamadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına dayanarak okuma tiyatrolarının sınıflarda akıcılığı geliştirmek için bir öğretim aracı olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Young, Mohr ve Rasinski (2015), okuma güçlüğü olan farklı sınıflardaki ilkokul öğrencilerinin, akıcı okuma becerilerini geliştirmede birlikte okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışmada 16 gönüllünün birlikte okuma yapacağı, deney (n = 29) ve kontrol (n = 23) grupları ile uygulanmıştır. Öğrencilerle bire bir her oturum 20 dakika olacak şekilde bir ayda toplam 400 dakika uygulama yapılmıştır. Çalışma sonuçları istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sonuçlar, tekrarlı okuma yöntemi ile birlikte okumanın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede uygun bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Young ve Rasinski (2017) , Türkiye’de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı tekrarlı tiyatro yönteminin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışma deney grubu 29, kontrol grubu 41 öğrenci olmak üzere 70 öğrenciyle

haftanın her gününü 35 hafta şeklinde uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okuyucular tiyatrosunun okuyucuların kelime tanımanın otomatikleşmesi ve prozodi üzerinde yüksek derecede olumlu etki sağladığı görülmüştür.

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 prozodi etkinliklerine odaklanarak tekrarlanan okumadan oluşan prozodi eğitimi ve eğitim almayan kontrol grubudur. Öğrenciler bu gruplara rastgele atanmışlardır. Çoklu ölçümler akıcı okuma ve anlamadaki eğitim performanslarını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda prozodi eğitimi, otomatiklik ve prozodiyi destekleme konusunda otomatiklik eğitiminden daha üstün olduğunu kanıtlamıştır. Dördüncü sınıflarda prozodi 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 prozodi eğitiminin en etkili yöntem olduğunu göstermiştir.

Literatürün özeti: Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili çok fazla çalışma yapıldığı ve bu çalışmalar ile okuma başarısı zayıf olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeleri konusuna önemli ölçüde başarı sağlandığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için geçmişten günümüze kadar birçok yöntemin kullanıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen çalışmalarda akıcı okuma becerilerinin (doğru, hızlı, prozodik okuma) geliştirilmesine ve bu becerilerin anlamayla olan ilişkilerinin araştırılmasına ağırlık verilmiştir.

Akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve hızlı okuma becerilerinin kazandırılmasında tekrara dayalı çalışmalara ağırlık verilerek öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilip, yaptıkları okuma hatalarının azaltılması

sağlanmıştır. Bir diğer akıcı okuma becerisi olan prozodinin geliştirilmesi içinse öğrencilere uygun modellemelerin yapıldığı rehberli yöntemler ya da sesli kitapların kullanıldığı yöntemlere başvurulmuştur. Yapılan çalışmalar ile akıcılığın okuduğunu anlama ile yakından ilişkili olduğu ve özellikle prozodik bir okumanın okuduğunu anlamanın göstergesi olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda araştırmacıların bazılarının akıcılığı kazandırmada belirledikleri bir yöntemin etkisini araştırdığı, bazı araştırmacıların ise birden fazla yöntemi sırayla uygulayarak kullandıkları görülmüştür. Ancak bu araştırmaların çalışma gurubu akıcı okumada problemler yaşayan ve bulunduğu sınıf seviyesi itibarı ile okuma becerileri bakımından geri kalan öğrenciler olması dikkat çekici bir konudur. Araştırmalarda genel olarak akıcı okuma da problem yaşayan iki, üç ve daha üst sınıf öğrencilerinin okuma problemlerinin tespit edilerek, bu problemlerin ortadan kaldırılmasına ve akıcı bir okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamalara yer verilmiş ve bunu birebir çalışmalarla ya da küçük gruplarla uygulamışlardır. Birinci sınıfta okumayı yeni öğrenen öğrenciler ile yapılacak çalışmalarda uygulanacak yöntemlerin ne gibi sonuçlar ortaya koyacağı özellikle yurt içi çalışmalarında eksik görülen bir nokta olarak dikkat çekmektedir. İlkokul yeni başlayan öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde akıcı okuma becerilerini geliştirecek sınıf içi uygulamalar yer verilmesinin akademik başarı ve okula karşı tutum bakımından olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin uygulanacak özel yöntemler sayesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilerek okuma problemlerinin ortadan kaldırılacağı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak okumada akıcılığın normal sınıflarda kazandırılması için ilkokullarda uygulanan eğitim programlarında alınacak önlemler ve yapılacak düzenlemeler ile birinci sınıf düzeylerinden başlamak kaydıyla, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilerek, okuma konusunda problemler yaşamasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, hazırlık ve uygulama süreci ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, prozodik ve anlam üniteleriyle okuma etkinliklerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve yarı deneysel bir çalışmadır.

Araştırmada grupları etkileyen ve kontrol edilemeyen değişkenler vardır. Ayrıca araştırmaya deney ve kontrol grubu olarak iki sınıfın tamamının alınması nedeniyle gruplar rastgele oluşturulamamıştır. Bu nedenlerden dolayı da araştırma yarı deneyseldir. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından gerçek deneysel desenlerden sonra gelir. Yarı deneysel desenler gerekli kontrollerin yerine getirilemediği ya da bu kontrollerin bile yeterliliğinin sorgulandığı birçok durumda gerçek deneysel desenleri yerine kullanılmaktadır. Gerçek deneysel desenlerde kontrol edilemeyen bazı durumlardan dolayı deneysel modeli kullanmaktan vazgeçmek yerine gerekli önlemleri dikkate almak kaydıyla gerçek deneme modellerinin yerine yarı deneysel desenlerin kullanılması oldukça yaygındır. Yarı deneysel desenlere gerçekleştirilmek istenen çalışmada alınabilecek en iyi sonuca bakılarak olabilenin en iyisi olarak bakılmakta ve bu şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014).

Araştırmada sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir model olan yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş ön test – son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Kullanılan desenin grupların ölçülen nitelikle ilgili başlangıç noktalarının

bilinmesi, değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak tanınmasından dolayı kullanılabilirliği artmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2010). Eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenler aynı grubun bağımsız değişken üzerinde iki kez ölçülmesi yönüyle ilişkili, farklı grupların karşılaştırılması yönüyle de ilişkisiz araştırmalardır.

Eşitlenmemiş ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel model gerçek dememe modelinden farklı olarak gruplar gelişi güzel oluşmaktadır. Bu modelde gruplar yansız atama ile belirlenmekte ve eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamaktadır. Ancak gruplarda bulunan katılımcıların benzer nitelikte olmalarına özen gösterilmekle birlikte gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle belirlenmektedir (Karasar, 2014). Araştırmaya alınan gruplar bir ilkokulda eğitim öğretime devam eden iki ayrı sınıfın tamamı olduğu için öğrencilerin sınıf atmosferi ve okulun ders düzeni gözetilmiş grupları eşitlemek mümkün olmamış ve bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alınarak ön test sonuçları belirlenmiştir. Eğitim alanındaki deneysel çalışmalarda kontrol grubu genellikle bağımsız değişkenin dışında farklı bir programa dâhil olmaktadır. Araştırmada da kontrol grubu İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) belirtilen şekilde derslerine devam etmiştir. Bu süreçte deney grubuna test edilecek bağımsız değişkene ilişkin çalışmalar uygulanmıştır. Kontrol grubu bu çalışmalardan bağımsız tutulmuş süreç sonunda deney ve kontrol grubuna bağımlı değişkene ilişkin test uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar uygun tekniklerle karşılaştırılmıştır.

Araştırma, Adana ili Yüreğir ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulda 2018-2019 eğitim öğretim yılının II. döneminde yürütülmüştür. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekilde gibidir.

Tablo 3.1. Modelin Simgesel Görünümü

| | | | | | | | |
|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| G ₁ | O _{1.1} | X _{1.1} | O _{1.2} | X _{1.2} | O _{1.3} | X _{1.3} | O _{1.4} |
| G ₂ | O _{2.1} | | | | | | O _{2.2} |

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu
O_{1.1}:Deney Grubu Ön Testi
O_{1.2}, O_{1.3}: Deney Grubuna Uygulanan Birinci ve İkinci Ara Değerlendirme
O_{1.4}: Deney Grubu Son Testi
O_{2.1}: Kontrol Grubunun Ön Testi
O_{2.2}: Kontrol Grubunun Son Testi
X_{1.1}, X_{1.2}, X_{1.3}: Prozedik Modelleme Uygulamaları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana İli, Yüreğir Merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma gurubu belli bir evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmaların çoğu örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar ilgili evrene genellenir. Örneklem üzerinde çalışmanın üç temel nedeni vardır. Bunlar maliyet güçlükleri, kontrol güçlükleri ve etik zorunluluklardır. Belirli kurallara göre belirlenmiş örneklem ya da çalışma gurupları ile çalışmak araştırmacıya büyük zaman ve enerji tasarrufu sağlar. Araştırmada amaç çok veri toplamak değil “sağlam” (geçerli ve güvenilir) veriler toplamaktır (Karasar, 2014). Bu açıklamalar ışığında araştırma problemi doğrultusunda çalışma grubu belirlenirken, bu gurupların normal eğitimine devam eden sınıflardan oluşmasının yapılacak uygulamalarda hem zaman hem de iş gücü bakımından yaratacağı sorunlar göz önüne alınmıştır. Bütün bir sınıf ile sağlıklı uygulamalar yapmanın ancak araştırmacının kendi gözetiminde mümkün olması, çalışma yapılacak okulun belirlenmesinde etken faktör olmuştur. Belirtilen bu nedenlerden ötürü araştırmada çalışma grubunu belirleme sürecinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmacının görev yaptığı okul, araştırma yapılacak okul olarak belirlenmiştir. Araştırma için belirlenen okulda beş adet birinci sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu şubelerden biri kura yöntemi ile deney grubu, bir diğeri ise sosyokültürel ve ekonomik değerler bakımından deney grubu ile

benzer özellikler taşıdığı düşünülerek yine kura yöntemi ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmesinin nedeni bu yöntemin zaman, para ve iş gücü kaybını önlemede kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Araştırmada belirlenen sınıflar birinde bulunan öğrencilerin tamamı deney grubuna, diğer bir sınıfta bulunan öğrencilerin tamamı da kontrol grubuna alınmıştır. Gruplarda bulunan “Bireysel Eğitim Planı” uygulanan kaynaştırma öğrencileri ile devamsızlık yapan öğrenciler değerlendirme dışında tutularak, deney grubu n = 20, kontrol grubu n = 20 olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile ilgili verilerin toplanması için uzman görüşüne başvurularak belirlenen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan alınan, birinci sınıf düzeyindeki hikâye edici metinler (Ek 2, Ek 3, Ek 4, Ek 5) kullanılmıştır. Öğrencilerin sesli okumaları video kayıt cihazı ile kaydedilmiş, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma verilerinin toplanması için bu kayıtlar kullanılmıştır.

Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2013) hazırladıkları prozodik okuma ölçeği ile sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün yönlerini ölçmeyi amaçlamışlardır (EK-1) . Ölçeğin yapı geçerliliği $KMO=0.97$ ve Barlett analizi ($p=0.00$; <0.01)’dir. Cronbach Alpha değeri ise 0.981 ’dir. Ölçekte 15 madde bulunmaktadır ve her bir madde ile ölçülmek istenilen özelliğin aşağıdaki şekilde puanlanması yapılmıştır.

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

- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0)

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili verilerin toplanması için ise aynı hikâyelerle ilgili olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Akıcı okumanın alt unsurları olan doğru okuma, okuma hızı prozodik okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili verilerin toplanmasıyla ilgili aşamalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.4.1. Doğru okumanın ölçülmesi

Akıcı bir okuma becerisi için öncelikle kelimeleri doğru okumak gereklidir. Kelimeleri doğru okunamaması okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Hudson, ve diğerleri 2009). Bu nedenle de doğru okuma, akıcı okumada ölçülmesi gereken ilk beceri olarak görülmektedir. Doğru okuma, sesli okuma kayıtlarının dinlenerek ve öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının tespit edilmesi temeline dayanmaktadır. Çalışmada okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülebilmesi için öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013: 98) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanterinde belirtilen okuma hataları göz önünde bulundurulmuştur. Bu envantere göre yanlış okumalar, kelime tekrarları, ters çevirmeler, kelime atlamaları, eklemeler ve beş saniye içerisinde öğrenci tarafından okunamayan ve öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hataları olarak belirlenmiştir.

Bu amaçla öğrencilerin, ön test- son test ve ara değerlendirmede yaptıkları okumaların kayıtları tekrar tekrar dinlenmiş ve Yanlış Analiz Envanterine göre belirlenen okuma hataları sayılarak toplam okunan toplam kelime sayısından çıkarılmış ve doğru okunan kelime sayısı hesaplanmıştır. Bu işlemden sonra, doğru okunan kelime sayısı toplam okunan kelime sayısına bölünmüş ve çıkan sonuç 100

ile çarpılarak doğru okuma yüzdesi bulunmuştur (örneğin, *doğru okumayüzdesi* = *doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100*).

3.4.2. Okuma hızının ölçülmesi

Akıcı bir okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden biri okuma hızıdır. Okuyucu doğru kelime tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilmektedir (Baştuğ, 2012). Okuma hızının belirlenmesine yönelik en uygun yaklaşım “program tabanlı ölçme” yaklaşımıdır (Walker, Mokhtari ve Sargent, 2006). Bu araştırmada da bu yaklaşıma bağlı kalınmıştır. Araştırmada öğrencilerin metnin sonuna kadar sesli okuma yapmaları sağlanmış ve bu okumalar video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek yapılan okuma hataları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğu kelime sayısı tespit edilmiş ve toplam okuma süresi saniye cinsinden hesaplanmıştır. Yanlış okunan kelimeler toplam okunan kelimedenden çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı bulunmuştur. Daha sonra, toplam doğru okunan kelime sayısı saniye birim değeri 60 ile çarpılarak çıkan sonuç toplam okunan zaman miktarına (saniye cinsinden) bölünmüştür. Bu işlem ile bir dakikada okunan doğru kelime sayısını bulunmuştur (*bir dakikada okunan doğru kelime sayısı =doğru okunan kelime sayısı / toplam okuma süresi X 60*). Yapılan bu işlem tüm öğrencilere ayrı ayrı uygulanmış ve hem dakikada yaptıkları doğru okuma hızı hem de hatalı okunan kelime sayısı belirlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.4.3. Prozodinin ölçülmesi

Bu aşamada öğrencilerin prozodik okuma becerilerini ölçmek için Akyol, Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar hazırladıkları ölçek ile sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün boyutlarını ölçmeyi amaçlamışlardır (Ek-1). Ölçeğin uygulanmasında öğrencilerin sesli okuma video kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin video kayıtları birden fazla kez izlenilerek

ölçeğin her bir maddesinde belirtilen özelliğin öğrencinin sesli okumasında ne oranda gözlendiğinin dereceli puanlama anahtarı ile puanlanması yapılmıştır. Her öğrencinin hem ön test hem de son test için prozodik okuma durumları form biçimde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçeğin puanlama tutarlılığını sağlamak için okuma videoları gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bir de Türkçe öğretmenine izletilerek prozodi ölçeğine göre puanlama yapılması istenmiştir. Araştırmacının ve Türkçe öğretmenin puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve ön test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .978$, son test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .980$ olarak bulunmuştur.

3.4.4. Okuduğunu anlamının ölçülmesi

Verilerin toplanmasında son aşama olarak da anlamının ölçülmesi için kullanılan hikâye edici metinlerle ilgili dördü basit anlamayı, biri derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anlamının ölçülmesi için öğrencilere metinler tek başlarına bir defa sesli olarak okutulmuş ve bu okumaları video kaydına alınmıştır. Bir defa sesli okumanın ardından öğrencilere metinle ilgili sorular verilerek cevaplamaları istenmiştir. Değerlendirmede basit anlama sorularının tam cevaplarına “2” puan, yarım cevaplarına “1” puan ve yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için “0” puan verilmiştir. Derin anlama soruları içinse tam cevaplar için “3” puan, cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevap verenler için “1” puan ve yanlış cevaplayan ya da boş bırakanlar için “0” puan verilmiştir. Öğrencilerin anlama yüzdelerinin hesaplanması için öğrencinin almış olduğu puan, sorulardan alınabilecek en fazla puana bölünmüş ve yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır.

3.5. Hazırlık Süreci

Araştırma başlamadan önce oluşturulan çalışma gruplarından, prozodik ve anlam üniteleri ile çalışmaların yapılacağı deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan guruplar kura yolu ile belirlenmiştir. Çalışmalar birinci sınıflar ile yapılacağından öğrencilerin harf çalışmalarını bitirerek serbest okumaya geçiş dönemleri beklenmiş ve bu nedenle çalışmaların eğitim öğretim yılının ikinci

döneminde yürütülmesi planlanmıştır. Bu dönemde öğrenciler harf-ses arasındaki ilişkiyi kavramış olup okuma aşamasına geçmiş durumda olmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireysel eğitim programı uygulanan kaynaştırma öğrencileri tespit edilmiş ve bu öğrenciler her iki gruptan da çıkarılmıştır.

Deney grubu ile yapılacak uygulamaların, ders planlarında düzenlemeler yapılarak Serbest Etkinlikler derslerinde yapılması planlanmıştır. Serbest Etkinlikler dersinin haftada üç saatinin uygulamalar için kullanılmasına ve uygulamaların sınıf ortamında yapılmasına karar verilmiştir. Serbest Etkinlikler dersi için hazırlanan yeni ders planları da okul yönetimine sunulmuştur. Deney grubu ile yapılacak uygulamaların Pazartesi, Çarşamba ve Cuma olmak üzere haftada üç gün ve bu günlerin son ders saati olması planlanmıştır. Çalışmanın yapılacağı okul ikili eğitim verdiği için 15:40 ile 16:20 saatleri arasında uygulamaların yapılması kararlaştırılmıştır.

Uygulamaya katılacak öğrencilere katılımı gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş öğrenci velilerinden veli izinleri alınmış ve öğrencisinin bu şekilde bir çalışmaya katılmasına izin vermeyen herhangi bir veli olmamıştır. Araştırmada uygulamalara başlamadan önce her iki gruba da akıcı okuma becerilerini (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için ön test metni (Ek-2) uygulanmıştır. Ön test metninin uygulanmasından sonra uygulama sırasında oluşabilecek sorunlar hakkında bilgi toplamak ve öğrencilerin hem uygulama sürecine alışmaları hem de uygulamacıya alışmaları için deney grubu ile üç ön uygulama yapılmış ve uygulamalar sırasında oluşabilecek sorunlar hakkında gerekli önlemler alınmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfın öğretmeni ile görüşülerek öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin sadece ön test ve son test ölçümlerinin yapılacağı, bu süreç içerisinde Türkçe dersinde müfredatın dışında fazladan çalışma yapmaması gerektiği belirtilmiştir.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının II. döneminde yapılmış ve deney gurubu ile uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubu ile prozodik modelleme çalışmalarına başlamadan önce her iki guruba uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Her iki grubunda okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri, prozodik okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama durumları ön test metni (Ek-2) kullanılarak ortaya konulmuştur. Gurupların ön testten aldığı sonuçların guruplarda nasıl bir dağılım gösterdiği ve guruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı uygulamalar öncesi ön test sonuçlarına göre kontrol edilmiştir ve her iki gurubunda normal dağılım gösterdiği ve guruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada deney grubu ile prozodik ve anlam üniteleri ile okuma uygulamalarına başlamadan önce uygulamada kullanılacak sesli hikâyeler araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya aktarılmış ve 100-120 kelimelik metinler oluşturmuştur. Uygulamalarda kullanılan metinlerden bir tanesi örnek olarak Ek-6'da sunulmuştur. Bu metinlerin belirlenmesinde birinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu metinlerle her öğrenciye bir çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma kâğıtlarında öğrencilerin anlam ünitelerini fark etmeleri için ilk uygulamalarda birlikte okunması gereken kelimeler (/) işaretleri ile çalışma kâğıtlarına işaretlenmiştir. İlerleyen uygulamalarda öğrencilerin anlam ünitelerini kendileri tespit etmeleri sağlanmış, eksik ya da hatalı olanlar kontrol edilerek düzeltilmiştir. Çalışmada bir diz üstü bilgisayar ve harici bir hoparlör kullanılmıştır.

İlk olarak hazırlanan sesli hikâyenin tamamı internet bağlantısı yoluyla öğrencilere birkaç defa dinletilmiştir. Daha sonra metin cümle cümle dinletilerek vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi sağlanmıştır. Belirlenen sesli hikâyenin birkaç defada uygulamacı tarafından vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunmuştur. Seçilen bir öğrenciden belirlenen anlam ünitelerini dinlediği okumaya uygun bir şekilde okuması istenmiştir. Anlam ünitelerinin okunmasından sonra farklı bir öğrenciden hikayenin tamamının yine anlam ünitelerine ve noktalama işaretlene

dikkat ederek, vurgu ve tonlamaları okumasına yansıtarak okuması istenilmiştir. Öğrenci dinlediği hikayeyi vurgu ve tonlamalara uygun bir şekilde okuyamadığı takdirde bir diğer öğrenciye okutulmak kaydıyla bütün metin bu şekilde tamamlanmıştır. Deney gurubu ile uygulamalar resmi tatil günleri ile belirli gün ve hafta kutlamalarına denk gelmedikçe, haftada üç kez düzenli olarak yapılmıştır.

Deney grubunda öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiği belirlemek amacıyla ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test olmak üzere toplam dört değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada ön test ile birinci ara değerlendirme arasında on iki, birinci ara değerlendirme ile ikinci ara değerlendirme arasında on iki ve ikinci ara değerlendirme ile son test arasında on iki uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda deney gurubu ile 12 hafta boyunca toplam 36 uygulama yapılmıştır. Çalışmaların bitirilmesinin hemen ardından gruplara son test metni (Ek-5) uygulanmış ve araştırmanın uygulama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmada kontrol grubu olarak belirlenen sınıfa ise bu süreç içerisinde araştırmacı tarafından herhangi bir işlem yapılmamıştır. Kontrol grubunu oluşturan sınıf, prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmalarının yürütüldüğü saatlerde on iki hafta boyunca sınıf öğretmenleri ile olağan Serbest Etkinlik ders planlarını işlemişler ve Türkçe dersi ile ilgili herhangi bir ek çalışma yapmamışlardır. Kontrol gurubu ile bu süre içerisinde Türkçe dersinde toplam sekiz adet okuma parçası ile iki adet dinleme metni ve Türkçe ders kitaplarının tema sonlarında bulunan dört serbest okuma metni işlemiş ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Okuma parçaları işlenirken metnin görsellerinden ve başlıktan hareket ederek içerik tahmin edilmiş, metin hakkında konuşulmuş ve önce sessiz daha sonra da sesli okuma çalışmaları yapılmıştır. Sesli okuma çalışmalarında öğrenciler okumayı takip etmişler ve bir öğrencinin bıraktığı yerden diğer öğrenci devam ederek okuma yapmışlardır. Metnin okunmasından sonra metinle ilgili sorular hazırlamışlar ve cevaplamışlardır. Okuma parçasında geçen olaylar ve karakterler hakkında konuşarak okudukları metni kendi cümleleri ile ifade etmeleri sağlanmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenerek sözlükten araştırılmış ve bu kelimelerle cümleler kurularak kelime

çalışması yapılmıştır. Okuma parçasıyla ilgili çalışma kitabında bulunan etkinlikler tüm öğrencilerle birlikte sınıfta yapılmış ve parçayla ilgili dil bilgisi konularının örneklerle anlatılması şeklinde dersin işlenişi sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür. Dinleme metinlerinin işlenmesinde ise metnin öğretmen tarafından birkaç kez okunmasının ardından metinle ilgi öğrencilerin konuşması sağlanmış daha sonrada dinleme metni ile ilgili çalışma kitabında bulunan etkinlikler yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için araştırmanın alt problemleri doğrultusunda Bağımsız Gruplar T-testi (Independent Samples T-Test) ile Eşli Gruplar T-testi (Paired Samples T-Test) kullanılmış ve betimsel istatistik verilerinden faydalanılmıştır.

Bağımsız gruplar T-testi ile bir değişkene ilişkin grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu test iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bağımsız gruplar T-testi ile deney grubunun akıcı okuma ve anlama becerilerine ilişkin ön ve son testten aldığı puanlar ile kontrol grubunun aldığı bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Eşli gruplar T-testi ise aynı grubun ilişkili ölçümlerden elde ettiği puanlarının karşılaştırılmasında ve farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesinde kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu test ile deney grubunun akıcı okuma becerilerine ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ve kontrol grubunun ön ve son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan testlerin kullanılabilmesi için verilerin oran ya da aralık ölçeklerinde olması ve grupların normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Guruplardan elde edilen ölçümlerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış ve bütün değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında değerler aldığı tespit edilerek ölçüm sonuçlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılımlarına İlişkin Skewnes ve Kurtosis Değerleri

| | Deney Grubu | | | | Kontrol Grubu | | | |
|----------|-------------|-------------|----------------|------------------|---------------|-------------|----------------|------------------|
| | Okuma Hızı | Doğru Okuma | Prozodik Okuma | Okuduğunu Anlama | Okuma Hızı | Doğru Okuma | Prozodik Okuma | Okuduğunu Anlama |
| Skewnes | 0,123 | 0,437 | 0,348 | 0,264 | 0,095 | 1,412 | 0,504 | 0,120 |
| Kurtosis | 1,576 | 0,533 | 1,412 | 0,411 | 0,975 | 1,124 | 0,578 | 0,207 |

Deney grubu öğrencilerinin ön test, ara değerlendirmeler ve son testten aldıkları puanların nasıl bir değişim gösterdiklerinin belirlenmesi için betimsel istatistik verileri kullanılmıştır. Ayrıca prozodi ölçeği ile araştırmacı ve Türkçe öğretmenin yaptığı puanlamalarının tutarlılığının saptanması için Pearson korelasyon katsayısına bakılmış ve ön test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .978$, son test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .980$ olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için SPSS yazılımı kullanılmış ve analiz sonuçlarının anlamlılık düzeyi $p < .050$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.1. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| DEYNEY GURUBU | N | X | SS | sd | t | P |
|---------------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 39 | 14,28 | 19 | -9,45 | ,000* |
| SON TEST | 20 | 57,45 | 19,85 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.1’de deney grubunun ön test ve son testten aldığı okuma hızı puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön testten aldığı okuma hızı puanları ile son testten aldığı okuma hızı puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(19)}=-9,45$; $p<.05$). Deney grubunun ön testteki okuma hızı ortalaması ($X=39$), iken son testteki okuma hızı ortalaması artış göstererek ($X=57,45$) düzeyine çıkmıştır.

Tablo 4.2. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| DEYNEY GURUBU | N | X | SS | sd | t | P |
|---------------|----|-------|------|----|--------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 77,13 | 7,88 | 19 | -8,990 | ,000* |
| SON TEST | 20 | 93,19 | 3,80 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.2’de deney grubunun ön test ve son testten aldığı doğru okuma puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney

grubunun ön testten aldığı doğru okuma puanları ile son testten aldığı doğru okuma puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(19)}=-8,990$; $p<.05$). Deney grubunun ön testteki doğru okuma puanı ortalaması ($X=77,13$), iken son testteki doğru okuma puanı ortalaması artış göstererek ($X=93,19$) düzeyine çıkmıştır.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| DEYNEY GURUBU | N | X | SS | sd | T | P |
|---------------|----|-------|-------|----|--------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 12,50 | 9,99 | 19 | -7,814 | ,000* |
| SON TEST | 20 | 28,20 | 13,35 | | | |

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.3’de deney grubunun ön test ve son testten aldığı prozodik okuma puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön testten aldığı prozodik okuma puanları ile son testten aldığı prozodik okuma puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(19)}=-7,814$; $p<.05$). Deney grubunun ön testteki prozodi puanı ortalaması ($X=12,50$), iken son testteki prozodi puanı ortalaması artış göstererek ($X=28,20$) düzeyine çıkmıştır.

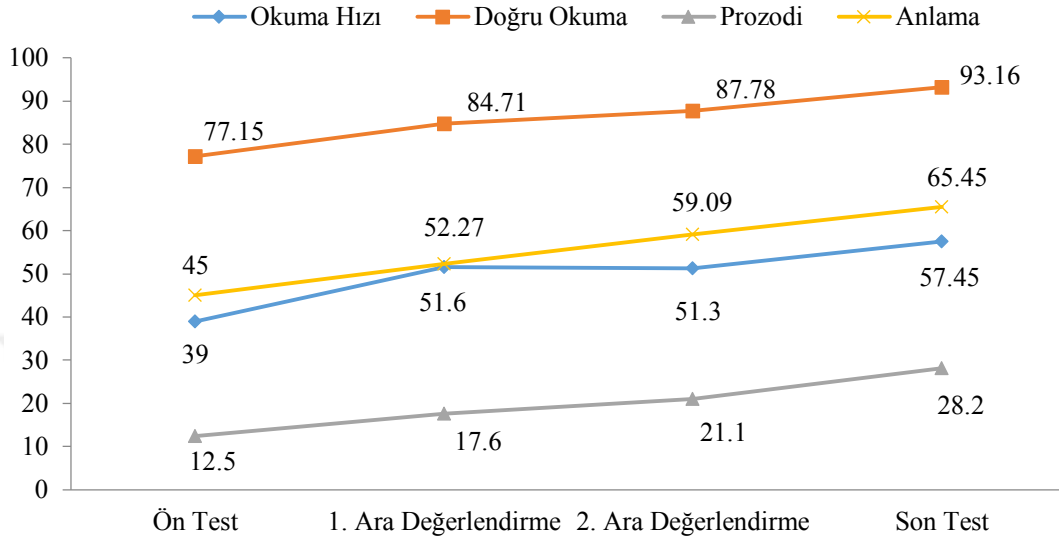
Tablo 4.4. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| DEYNEY GURUBU | N | X | SS | sd | T | P |
|---------------|----|-------|-------|----|--------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 45 | 19,88 | 19 | -3,347 | ,003* |
| SON TEST | 20 | 65,45 | 27,44 | | | |

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.4’de deney grubunun ön test ve son testten aldığı okuduğunu anlama puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön testten aldığı anlama puanları ile son testten aldığı anlama puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(19)}=-3,347$; $p<.05$). Deney grubunun ön testteki anlama puanı ortalaması ($X=45$), iken son testteki anlama puanı ortalaması artış göstererek ($X=65,45$) düzeyine çıkmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum



X_1 : Ön Test Ortalaması

X_2 : 1. Ara Değerlendirme Ortalaması

X_3 : 2. Ara Değerlendirme Ortalaması

X_4 : Son Test Ortalaması

Grafik 4.1.Deney Grubu Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi

Grafik 4.1’de deney grubunun ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test ölçümlerinden aldıkları okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama puanlarının ortalamaları verilmiştir. Grafikte 1’de verilen ortalamalara bakıldığında deney grubunun doğru okuma puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 77,15$; $\bar{X}_2= 84,71$; $\bar{X}_3= 87,78$; $\bar{X}_4= 93,16$), anlama puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 45$; $\bar{X}_2= 52,27$; $\bar{X}_3= 59,09$; $\bar{X}_4= 65,45$) ve prozodi puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 12,5$; $\bar{X}_2=17,6$; $\bar{X}_3= 21,1$; $\bar{X}_4=28,2$) tüm ölçümlerde benzer oranlarda artan değerler aldıkları görülmektedir. Grubun okuma hızı ortalaması ise ön test ölçümlerinde ($\bar{X}_1=39$) iken artış göstererek birinci ara değerlendirmede ($\bar{X}_2=51,6$) ortalama puanına ulaşmıştır. Ancak birinci ara değerlendirme ($\bar{X}_2= 51,6$) ve ikinci ara değerlendirme ($\bar{X}_3= 51,3$) ortalamalarına bakıldığında ortalamanın puanın bir miktar düştüğü görülmektedir. Okuma hızı puanları son testte ise tekrar artış göstererek ($\bar{X}_4=57,45$) seviyesine çıkmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatalarında Görülen Değişim

| Okuma Hataları | Ön Test | Birinci Ara Değerlendirme | İkinci Ara Değerlendirme | Son Test | Okuma Hatalarındaki | |
|-----------------------|---------|---------------------------|--------------------------|----------|------------------------|-----------|
| | | | | | Ön Test-Son Test Farkı | % Değişim |
| Kelime Atlama | 102 | 28 | 22 | 2 | 100 | % 98,03 |
| Ekleme | 8 | 3 | 6 | 4 | 4 | % 50 |
| Verilen Kelime | 4 | 3 | 0 | 0 | 4 | % 100 |
| Kelime Tekrarı | 70 | 53 | 42 | 32 | 38 | % 54,28 |
| Yanlış Okuma | 48 | 80 | 67 | 15 | 33 | % 68,75 |
| Ters Çevirme | 0 | 0 | 0 | 0 | -- | % -- |
| TOPLAM | 232 | 167 | 137 | 53 | 179 | % 77,15 |

Tablo 4.5’de deney grubunun uygulamalar sonunda yaptıkları okuma hatalarının değişimini gösteren betimsel istatistik verileri sunulmuştur. Bu verilere göre deney grubunun yaptıkları okuma hatalarında uygulamalar sonrasında % 77,15 oranında azalma olduğu görülmektedir. “Kelime Atlama”, tüm değerlendirmeler süresince en fazla yapılan hata türü, “kelimeleri ters çevirme” ise en az yapılan hata türü olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda çok sık yapılan “yanlış okuma” hata türünde % 68,75 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca hata türlerinden “kelime atlama” % 98,03 oranında azalma göstererek grubun en fazla

gelişim gösterdiği hata türünden biri oluştur. Uygulamalar sonrasında deney grubunun yaptığı okuma hatası türlerinde, “eklemede” % 50, “verilen kelimedede” %100, “kelime tekrarında” % 54,28 oranlarında azalma olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| KONTROL GRUBU | N | X | SS | sd | t | P |
|---------------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 40 | 10,20 | 19 | -1,66 | ,112* |
| SON TEST | 20 | 41,05 | 8,79 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.6’da kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı okuma hızı puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön testten aldığı okuma hızı puanları ile son testten aldığı okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(19)}=-1,66$; $p>.05$). Kontrol grubunun ön testteki okuma hızı puanı ortalaması ($X=40$), iken son testteki okuma hızı puanı ortalaması fazla olmamakla birlikte bir miktar artış göstermiş ve ($X=41,05$) düzeyine çıkmıştır.

Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| KONTROL GRUBU | N | X | SS | sd | t | P |
|---------------|----|-------|------|----|-------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 82,91 | 5,13 | 19 | -3,51 | ,002* |
| SON TEST | 20 | 85,04 | 4,49 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.7’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı doğru okuma puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön testten aldığı doğru okuma puanları ile son testten aldığı doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(19)}=-3,51$; $p<.05$). Kontrol grubunun ön testteki doğru okuma puanı ortalaması ($X=82,91$), iken son

testteki doğru okuma puanı ortalaması bir miktar artış göstermiş ve ($X=85,04$) düzeyine çıkmıştır.

Tablo 4.8. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| KONTROL GRUBU | N | X | SS | sd | t | P |
|---------------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 16,10 | 10,50 | 19 | -3,18 | ,754* |
| SON TEST | 20 | 16,25 | 8,61 | | | |

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.8’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı prozodik okuma puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön testten aldığı prozodik okuma puanları ile son testten aldığı prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(19)}=-3,18$; $p>.05$). Kontrol grubunun ön testteki prozodik okuma puanı ortalaması ($X=16,10$), iken son testteki prozodik okuma puanı ortalaması fazla bir artış göstermemiş ve ($X=16,25$) düzeyinde kalmıştır.

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| KONTROL GRUBU | N | X | SS | sd | t | P |
|---------------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| ÖN TEST | 20 | 49,09 | 11,19 | 19 | -1,28 | ,214* |
| SON TEST | 20 | 50,90 | 11,94 | | | |

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.9’da kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı okuduğunu anlama puanlarına ilişkin Eşli Gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön testten aldığı okuduğunu anlama puanları ile son testten aldığı okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(19)}=-1,28$; $p>.05$). Kontrol grubunun ön testteki okuduğunu anlama puanı ortalaması ($X=49,09$), iken son testteki okuduğunu anlama puanı ortalaması fazla bir artış göstermemiş ve ($X=50,90$) düzeyinde kalmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|----|-------|----|-------|-------|
| DENEY | 20 | 39 | 14,28 | 38 | -,255 | ,800* |
| KONTROL | 20 | 40 | 10,20 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.10’da deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinden aldıkları okuma hızlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(38)} = -,255$, $p > .05$). Grupların ön testteki okuma hızı ortalamaları deney grubunda ($X=39$), kontrol grubunda ($X=40$) olarak ölçülmüştür.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|-------|------|----|--------|-------|
| DENEY | 20 | 77,15 | 7,88 | 38 | -2,740 | ,009* |
| KONTROL | 20 | 82,91 | 5,13 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.11’de deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinden aldıkları doğru okuma puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları doğru okuma puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($t_{(38)} = -2,740$, $p < .05$). Grupların ön testteki doğru okuma puanlarının ortalamaları deney grubunda ($X=77,15$), kontrol grubunda ise ($X=82,91$) olarak ölçülmüştür.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|-------|-------|----|--------|-------|
| DENEY | 20 | 12,50 | 9,99 | 38 | -1,110 | ,274* |
| KONTROL | 20 | 16,10 | 10,50 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.12’de deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinden aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(38)} = -1,110$, $p > .05$). Grupların ön testteki prozodik okuma puanı ortalamaları deney grubunda ($X=12,50$), kontrol grubunda ($X=16,10$) olarak ölçülmüştür

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|----|-------|----|-------|-------|
| DENEY | 20 | 45 | 19,88 | 38 | -,802 | ,428* |
| KONTROL | 20 | 49 | 11,19 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.13’de deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(38)} = ,428$, $p > .05$). Grupların ön testteki okuduğunu anlama puanı ortalamaları deney grubunda ($X=45$), kontrol grubunda ($X=49$) olarak ölçülmüştür

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

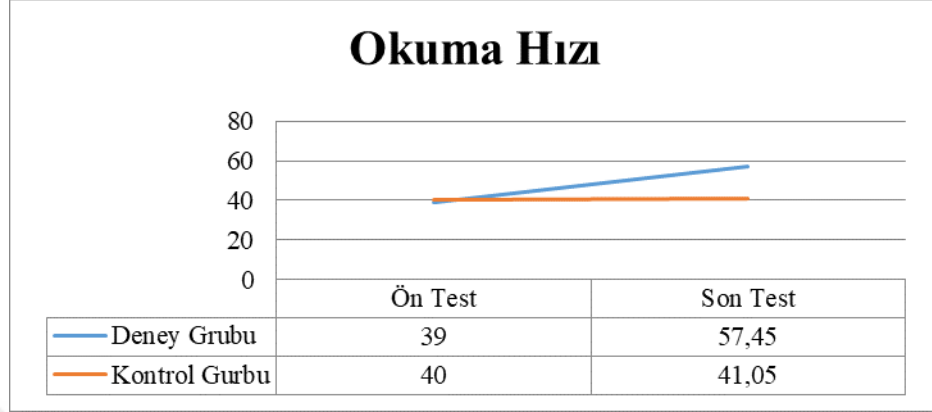
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|-------|-------|----|------|-------|
| DENEY | 20 | 57,45 | 19,85 | 38 | 3,37 | ,002* |
| KONTROL | 20 | 41,05 | 8,7 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.14’de deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinden aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(38)} = 3,37$, $p < .05$). Grupların son testteki okuma hızı puanı ortalamaları deney grubunda ($X=57,45$), kontrol grubunda ($X=41,05$) olarak ölçülmüştür.

Grupların okuma hız puanlarının ön test ve son test ortalamalarının grafikte gösterimi ise aşağıdaki gibidir;



Grafik 4. 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimi

Grafik 4.2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızlarının ön test ve son test ölçümlerindeki değişim görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızları sabit bir doğruda ilerlerken, prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmaları yapan deney grubunun okuma hızlarında hızlı bir artış olduğu saptanmıştır.

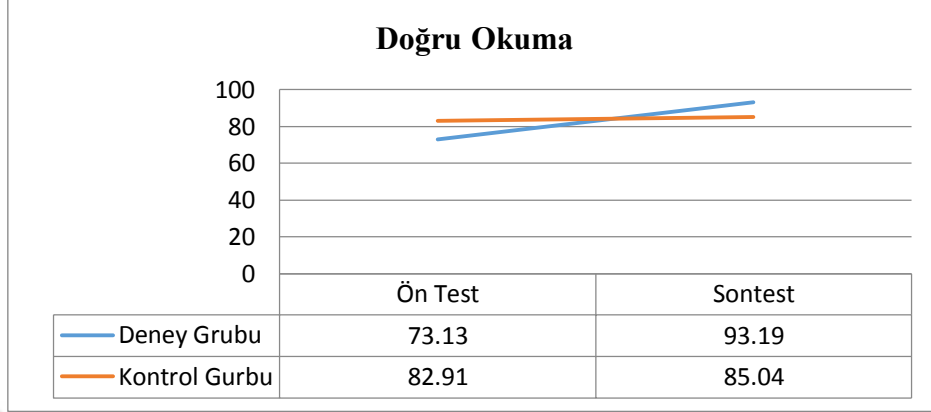
Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|-------|------|----|-------|-------|
| DENEY | 20 | 93,19 | 3,80 | 38 | 6,182 | ,000* |
| KONTROL | 20 | 85,04 | 4,49 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.15’de deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinden aldıkları doğru okuma puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(38)}=6,182$, $p < .05$). Grupların son testteki doğru okuma puanı ortalamaları deney grubunda ($X=93,19$), kontrol grubunda ($X=85,04$) olarak ölçülmüştür.

Grupların doğru okuma puanlarının ön test ve son test ortalamalarının grafikte gösterimi ise aşağıdaki gibidir;



Grafik 4.3. Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Doğru Okuma Becerilerinin Gelişimi

Grafik 4.3’de deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma becerilerinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişimi görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma becerisinin önemli bir değişim gözlenmezken, prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmaları yapan deneysel grubunun okuma doğru okuma becerisinde önemli bir gelişim olduğu saptanmıştır.

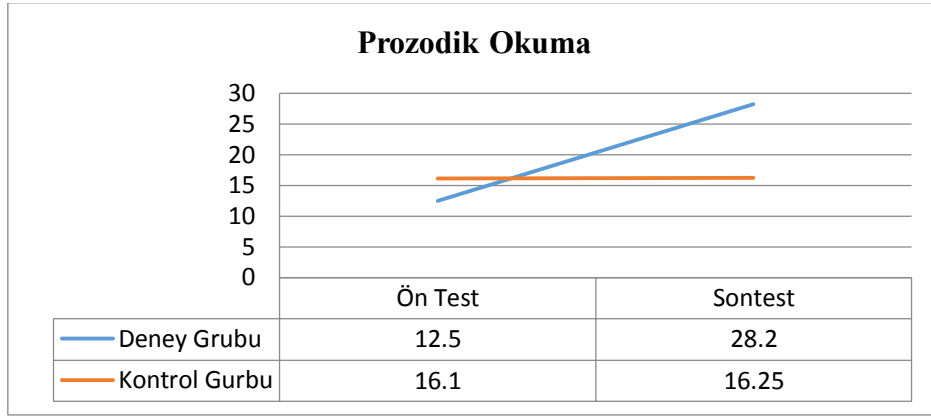
Tablo 4.16. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Prozodik Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| DENEY | 20 | 28,20 | 13,35 | 38 | 3,363 | ,002* |
| KONTROL | 20 | 16,25 | 8,61 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.16’da deneysel ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinden aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deneysel ve kontrol gruplarının son testten aldıkları prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(38)}=3,363$, $p<.05$). Grupların son testteki prozodik okuma puanı ortalamaları deneysel grubunda ($X=28,20$), kontrol grubunda ($X=16,25$) olarak ölçülmüştür.

Grupların prozodik okuma puanlarının ön test ve son test ortalamalarının grafikte gösterimi ise aşağıdaki gibidir;



Grafik 4.4. Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodik Okuma Becerilerinin Gelişimi

Grafik 4.4’de deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının değişimi görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında herhangi bir gelişim gözlenmez iken deneysel grubu öğrencilerinin bu becerilerinde hızlı bir gelişim olduğu görülmektedir.

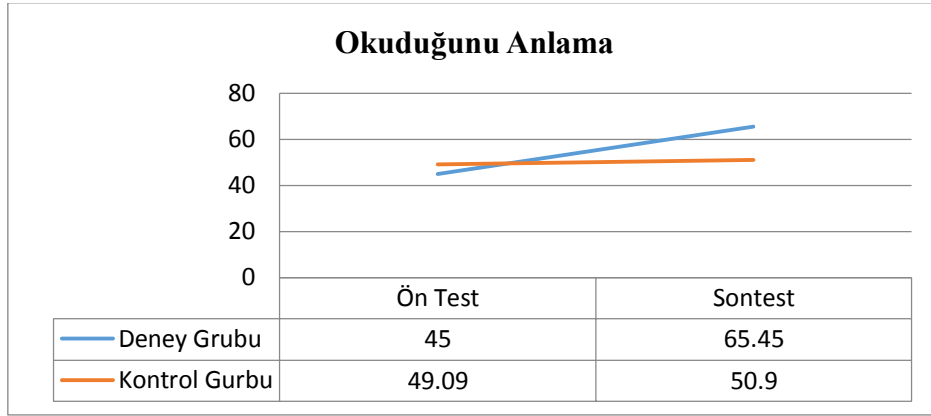
Tablo 4.17. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| GRUPLAR | N | X | SS | sd | T | P |
|---------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| DENEY | 20 | 65,45 | 27,44 | 38 | 2,173 | ,039* |
| KONTROL | 20 | 50,90 | 11,94 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4.17’de deneysel ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deneysel ve kontrol gruplarının son testten aldıkları okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(38)}=2,173$, $p < .05$). Grupların son testteki okuduğunu anlama puanı ortalamaları deneysel grubunda ($X=65,45$), kontrol grubunda ($X=50,90$) olarak ölçülmüştür.

Grupların okuduğunu anlama puanlarının ön test ve son test ortalamalarının grafikte gösterimi ise aşağıdaki gibidir;



Grafik 4.5. Denev ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi

Grafik 4.5’de denev ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim ortay konulmuştur. Denev grubun okuduğu anlama becerisinde kayda değeri bir gelişme olmazken denev grubunun okuduğunu anlama becerisinde önemli ölçüde artış olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLERİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın ışığında tartışılmasına ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler kısımlarına yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

1. Araştırmanın ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ikisinin de okuma hızı becerileri düşüktür. Yapılan ön test ölçümlerinde deney gurubu öğrencileri dakikada 39 kelime okurken kontrol grubu öğrencileri dakikada 40 kelime okumuşturlar. Prozodik ve anlam üniteleriyle okuma etkinlikleri sonrasında deney grubu öğrencilerinin okuma hızları son test ölçümlerinde artarak ön teste göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış ancak kontrol grubundan herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Uygulamalar öncesinde yapılan ön test ölçümlerinde gruplar arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık yok iken uygulamalar sonrasında yapılan son test ölçümlerine göre deney gurubunu okuma hızı ortalaması kontrol gurubunun okuma hızı ortalamasından almalı bir şekilde farklılaşmıştır. Deney grubu ile yürütülen çalışmalar sonrasında bu grubun okuma hızı ortalaması dakikada 57,45 kelimeye çıkmış ancak kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması dakikada 41,05 kelime düzeyinde kalmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarının doğru okuma puanı ortalamalarının ön test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney gurubunun ön testteki doğru okuma puanı ortalaması 77,13 iken kontrol gurubun bu ölçümden aldığı doğru okuma puan ortalaması 82,91 olarak ölçülmüştür. Grupların kendi içindeki

gelişimlerine bakıldığından deney grubunu ön test sonucu ile son test sonucu arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak kontrol grubunun ön test sonucu ile son test sonucu arasında herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Deney grubu ile yapılan prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmaları sonrasında doğru okuma puan ortalaması 93,19 seviyesine ulaşmış ancak kontrol grubunun bu puan ortalaması 85,04 düzeyinde kalmıştır. Grupların son test ölçümleri karşılaştırıldığından doğru okuma puanlarının prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinlikleri sonrasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

3. Akıcı okuma becerilerinden prozodik okuma ile ilgili bulgulara bakıldığında ise deney grubunun ön testten aldığı puanlar ile son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak kontrol grubunun prozodik puanlarında herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ön test sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık yok iken son test sonuçlarında deney grubunun prozodik okuma puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubunun prozodik okuma puanı ortalaması 12,50 seviyesinden 27,44'e yükselirken kontrol grubu prozodik okuma puan ortalamasını 16,10 seviyesinden 16,25 seviyesine çıkarabilmiştir.
4. Okuduğunu anlama ile ilgili elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık kontrol grubunda sağlanamamıştır. Deney grubunun okuduğunu anlama puanları ön test ölçümlerinde 45 iken son test ölçümlerinde 64,45 seviyesine ulaşmıştır. Kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları ise ön test ölçümlerinde 49,09 iken son test ölçümlerinde 50,90 düzeyine ulaşmıştır. Ön test ölçümlerinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmaları sonrası yapılan son test ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
5. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin takip edilmesi amacıyla ön test ile son test arasında iki ara değerlendirme yapılmış ve prozodik ve anlam üniteleriyle

okuma etkinlikleri boyunca öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu becerilerden sadece okuma hızı becerisi birinci ve ikinci ara değerlendirmede sabit kalmıştır.

6. Deneysel gruba öğrencilerinin ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test çalışmalarında yaptıkları okuma hataları ile ilgili betimsel istatistik verilerine göre deneysel grubunun yaptıkları okuma hataları %77,15 oranında azalmıştır. “Kelime Atlama”, tüm değerlendirmeler süresince en fazla yapılan hata türü, “kelimeleri ters çevirme” ise en az yapılan hata türü olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda çok sık yapılan “yanlış okuma” hata türünde % 68,75 oranında bir azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca hata türlerinden “kelime atlama” % 98,03 oranında azalma göstererek grubun en fazla gelişim gösterdiği hata türünden biri olmuştur. Uygulamalar sonrasında deneysel grubunun yaptığı okuma hatası türlerinde, “eklemede” % 50, “verilen kelimedede” %100, “kelime tekrarı” % 54,28 oranlarında azalma olduğu görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada normal sınıflarında eğitimlerine devam eden bir sınıfta bulunan birinci sınıf öğrencileri ile prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinlikleri yapılmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede bir katkısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların literatür ışığında değerlendirmesi aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın ön test sonuçlarına göre deneysel ve kontrol gruplarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri oldukça düşüktür. Yapılan ön test ölçümlerine göre bu becerileri bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grupta da öğrenciler nadiren de olsa sesli okumalarında önce harfleri ya da heceleri tek tek seslendirmekte ve sonrasında bu harf ve heceleri birleştirerek okumaktadır.

Bu durum öğrencilerin konuşma dilindeki ses ile yazı dilindeki harf arasındaki ilişkiyi kavradıklarını, öğrencilerin ses bilişsel farkındalık düzeylerinin oluştuğunu ve çözümlenme aşamasında bulduklarını göstermektedir (Pilten, 2011). Öğretmenler tarafından birinci dönem bitirilmeden bütün harflerin tanıtılması bitirilmiş ve serbest okuma çalışmalarına geçilmiştir. Bu aşamada her iki gruptaki öğrenciler okuma hızı bakımından ortalama dakikada 40 kelime, doğru okuma bakımından ise ortalama %80 başarı sağlayabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler okumalarında vurgu, tonlama ve duraklama gibi prozodik özellikleri okumalarına yansıtamamışlar monoton bir şekilde okumuşturlar. Guruplarda okuduğunu anlama becerisi akıcı okuma becerilerine paralel olarak ön test ölçümlerinde yine düşük çıkmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından belirtilen akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyar niteliktedir (Başaran, 2013). Öğrencilerin sesli okumalarının yeterince hızlı olmaması ve hatalar içermesi hem prozodik okumayı hem de okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemiştir. Baştuğ'unda (2012) belirttiği üzere öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişmesi için ilk olarak hızlı ve doğru okuma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Çalışmanın ön test sonuçları öğrencilerin ikinci dönem başında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından ne durumda olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada deney grubu ile yapılan prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmaları sonrasında bu grubun hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğun anlama becerilerinin tamamının ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney gurubunun okuma hızı dakikada 39 kelimedenden 57,45 kelimeye, doğru okuma oranları % 77,13'ten % 93,19'a, prozodik okuma puanları 12,50 den 28,20'ye, okuduğunu anlama oranları ise % 45'ten % 65,45 seviyesine çıkmıştır. Herhangi bir ek çalışma yapmayarak normal Türkçe ders programını işlemeye devam eden kontrol grubunda ise ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasında belirtilen beceriler bakımından herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Ön test ölçümlerine göre gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılık yok iken son test ölçümlerinde iki grup arasında bu becerilerin tamamı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine prozodik okuma desteği sağlanması ve anlamlı guruplar oluşturarak birlikte okunması gereken kelime guruplarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması bu öğrencileri akıcı bir şekilde okumalarına katkıda bulunmuş ve okuduğunu anlama puanlarının da artmasını sağlamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalara ve açıklamalara bakıldığında akıcı okuma ve okuduğunu anlamada problemler yaşayan öğrencilerin, eşli okuma, koro okuma, nörolojik etki metodu, yapılandırılmış akıcı okuma ve benzeri yöntemlerle bu becerilerinin geliştirilebildiği görölmektedir (Akyol ve Kodan, 2016; Alkan, 2019; Ateş ve Yıldız, 2011; Aşıkcan, 2019; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013). Akıcı okuma becerilerinden özellikle prozodik okuma becerilerinin gelişiminde öğrencilerin etkileşim içerisinde olduğu çalışmaların önemli derecede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Akyol (2013) okuma becerisinin gelişmesinin bu becerinin sürekli kullanılmasıyla doğrudan ilgili olduğunu belirtmektedir. Yeni edindikleri, okuma becerisi ile ilgi daha fazla zihinsel çaba içine giren deney grubu öğrencileri prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinlikleri ile kelime tanıma, kelimeleri iyi bir şekilde guruplama, okuma sırasında ifade ve tonlamaları dikkatli bir şekilde yapmaya odaklanmışlardır. Bu durum akıcı okuma becerisi için gerekli olan kelime tanıma, kelime ayırt etme ve prozodi becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla gelişmesini sağlamıştır.

Araştırmacılar akıcı okumanın gerçekleşmesinin, okumanın ilk aşamalarının (fonemik farkındalık, fonetik çözümlene ve kelime tanıma) yeterli düzeyde kazanılmasına bağlı olduğu belirtilmektedirler (Akyol ve Kodan, 2016). Lesgold (1985) zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızlarının oldukça yavaş olduğunu, bu okuyucuların kapasitelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye ayırdıklarını belirtmektedir. Lesgold (1985)'a göre okuyucular kelime ayırt etme işini doğru ve çabuk yapmalıdırlar ki, bu işe en az zaman ve dikkat harcasınlar. Eğer okuyucular bunu yapabilirlerse dikkat ve zamanlarının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil de, bütün metni çözmeye yöneltecekleridir (Akt: Akyol, 2012). Otomatiklik akıcı okuma için önemli bir beceridir. Okumada otomatikleşme

kelimeleri doğru, hızlı, otomatik ve zahmetsiz bir şekilde tanıma ve okuma yeteneği olarak belirtilmektedir. Araştırmada deney grubu ile yapılan uygulamalar sonrasında öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerinin gelişmesi okumada otomatiklik kazanmalarına katkıda bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test çalışmalarında yaptıkları okuma hataları ile ilgili betimsel istatistik verilerine göre deney grubunun yaptıkları okuma hataları %77,15 oranında azalmıştır. Yapılan okuma hatalarının bu şekilde azalması deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. İnsan zihninin sınırlı bir kapasiteye sahip olduğu düşünüldüğünde anlama gibi üst düzey süreçlere daha fazla kapasite ayrılması için kelime tanıma gibi alt düzey süreçlerde okuyucunun ustalaşması ve nihayetinde akıcı okuyabilmesi gerekir (Samuels, 2006). Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrasında okuma hatalarının azalması ve daha hızlı okumaları bu öğrencilerin zihinsel kapasitelerini okuduğunu anlama becerisi için kullanmalarına katkıda bulunmuştur.

Akıcı okumada doğru ve hızlı okuma becerilerinin kazanılmasından sonra hedeflenen beceri prozodik okumadır (Baştuğ, 2012). Okumada belli bir hız ve doğruluğu yakalamadan prozodik okuma yapmak mümkün değildir çünkü prozodik olarak okuyabilme temelde bilişsel bir süreçtir ve metni anlamayı gerektirir (Keskin, 2012). Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma etkileşim içerisinde olan becerilerdir. Doğru ve uygun bir hızda okunamayan bir metinde vurgu, tonlama, anlam gruplarına ayırma, sesini ve nefesini noktalama işaretlerine göre ayarlama gibi prozodik unsurların okumaya yansıtılması beklenemez.

Kuhn ve Stahl (2003) prozodik okumanın otomatik kelime tanımanın ötesinde yeterli anlama düzeyi için gerekli olduğunu belirtmişler ve bunun da en önemli nedeni olarak prozodik okuma becerisine sahip okuyucuların semantik ve sentaktik unsurlara göre metni bölümleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sayede okuyucular okuduklarından anlam çıkarmada daha başarılı olmaktadır. Kuhn ve Stahl yaptıkları çalışmalarda okuma hızı ve doğru okumada başarılı oldukları halde metni prozodik okumada problem yaşayan okuyucuların anlama ile ilgili problemler

yaşadıklarını belirtmektedirler. Uygulamalarda öğrencilerin prozodik ve anlam üniteleri ile okuma çalışmaları yapılması öğrencilerin hem prozodi becerilerinin hem de okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde katkıda bulunmuştur.

Deney grubu ile yapılan okuma çalışmaları sürecinde sesli hikâyeler ile model okuyucu desteği sunulması öğrencilerin kelimeleri sesletim/çözümleme yaparken cümlelerdeki vurgu ve tonlamalara dikkat ederek doğru seslendirmelerinde ve prozodi becerilerini geliştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Rasinski ve Stevenson (2005) da yaptıkları çalışmada model okuyucu desteği alan birinci sınıf öğrencilerinin harf / kelime tanıma ve okuma akıcılığı ölçümlerinde anlamlı farkla daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Araştırmacıların da belirttiğine göre öğrencilere model okuyucu desteğinin sağlanması prozodik okuma becerisinin kazandırılmasında etkili bir unsur olmaktadır (Keskin, 2012; Ellis, 2009; Keskin, Baştuğ, ve Akyol, 2013; Calet, ve diğerleri 2017). Clin, Wolley ve Heggie (2009) yaptıkları çalışmada okumayı öğrenme sürecinde strese yol açan etkenlerin zorlayıcı etkilerinin olduğunu ve öğrencilerin hem prozodik duyarlılıklarının hem de morfolojik farkındalıklarının stresi değiştiren türevler olarak, okuma yeteneğine bağımsız değişken olarak katkıda bulduklarını tespit etmişlerdir.

Deney grubu ile yürütülen uygulamalarda öğrencilere model okuyucu desteği sağlanması öğrencilerin kendi okumalarını sesli hikâyede yapılan okumaya benzetme çabası içerisine sokmuştur. Bu uygulamalar öğrencilere dinledikleri model okumada yer alan vurgu, tonlama, boğumlama, duraklama gibi prozodik unsurları fark ettirmiş ve bu unsurları okumalarına yansıtılmışlardır. Araştırmacıların belirttiğine göre okuyucunun okuma sırasında kelime ve kelime gruplarını doğru anlam ünitelerine ayırması, hece ve kelimeler üzerindeki vurgu ve tonlamaları doğru yerde yapması ve kelimeyi anlamına uygun bir ritimde ve tonda seslendirmesi okunandan anlam çıkarılmasını da kolaylaştırmaktadır (Rasinski, 2006; Whalley ve Hansen, 2006; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012). Yapılan çalışmalara göre prozodik okumanın okuduğunu anlamaya katkı sağladığı belirtilmektedir. Bir okuyucunun okuma prozodisinin iyi olması onun hızlı ve doğru okuma becerisine sahip olduğunun ve okuduğunu anladığının bir göstergesidir. Araştırmacılar prozodik

okumanın, akıcı okumanın gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu, öğrencilerin akıcı okuma becerisinde istenilen düzeye ulaştıklarında, okuma sırasında prozodik özelliklere daha fazla odaklanarak okuduklarını, okuduğunu anlamının da bu durumdan etkilenerek geliştiğini belirtmektedirler (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinde kontrol grubuna göre daha iyi sonuçlar alması okuduğunun anlaşma becerilerinin de anlamlı şekilde farklılaşmasına katkıda bulunmuştur. Okuyucunun anlam kurma ile ilgili sorunlarını aşması için akıcı okuma ile ilgili problemlerini yaşamaması gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmada bulgulardan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birinci sınıf öğrencilerinin ilk dönem sonunda akıcı okuma ve okuduğunu anlaşma becerileri oldukça düşüktür. Öğrencilere okuma yazma öğretiminde Ses Esaslı Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. Kullanılan bu yöntem gereği öğrencilere önce sesler tanıtılmakta daha sonrada öğrenilen bu sesler birleştirilerek heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturulmaktadır. Çalışmada yer alan birinci sınıf öğrencileri harf-ses arasındaki ilişkiyi kavramış ancak okuma sırasında bazı öğrenciler önce harfleri tek tek seslendirmekte daha sonra bu harfleri birleştirerek kelimeyi okumaktadırlar. Bu durum öğrencilerin okuma hızlarının oldukça yavaş olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin bu süreci çabuk atlatmaları için tekrarlı okuma çalışması yapması uygun görülmektedir. Yapılan tekrarlı okumalar sırasında öğrencilere model okuyucu desteği sağlanmalıdır. Bu model okuyucu desteğinin sağlanmasında koro okuma, eşli okuma, sesli hikâyeler ya da öğretmenin yapacağı akıcı bir okumanın öğrencilere model olarak sunulması kendi okumalarında yaptıkları hataları fark etmelerine katkıda bulunacaktır.

Deney grubu öğrencilerinin sesli hikâyelerle model okuyucu desteği alması ve anlamlı kelime grupları belirlenen metinler ile sık sık okuma çalışmaları yapması

öğrencilerin hem akıcı okuma becerilerinin hem de okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubuna oranla daha iyi gelişmesine katkıda bulunmuştur. Akıcı okuma becerisini geliştirilmesine yönelik benzer etkinliklerin okumayı öğrenme sürecinde tüm sınıfla uygulanması öğrencileri akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından üst sınıflara daha hazır hale getirecek ve ileride yaşayaabilecekleri akıcı okuma ile ilgili problemlerin önlenmesine katkıda bulunacaktır. Okumanın eğitim ve öğretim hayatı üzerindeki önemi düşünüldüğünde öğrencilere akıcı bir okuma becerisinin mümkün olduğunca ilkokulun ilk yıllarında kazandırılmasına önem gösterilmelidir.

Deney grubu ile yapılan uygulamalar neticesinde bu grubun okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşması okuma yazma öğretim programında bu becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler bakımından eksikliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılan etkinlikler ya da benzer çalışmaların okuma öğretimi programı ile etkili bir şekilde kullanılmasının öğrencilere iyi bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma da deney grubu ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için herhangi bir çalışma yapılmamış olmasına rağmen bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesi, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin bir metni okurken uygun hızda, doğru ve prozodik unsurlar dikkat ederek okuması anlama becerilerine de katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili problemler yaşamaması durumunda akıcı okuma ile ilgili okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma gibi becerilerin gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca akıcı okuma becerilerinin (hız, doğru okuma, prozodik okuma) okuduğunu anlamaya ne oranda etkilediğini belirlemeye yönelik çalışmaların literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar sırasında araştırma problemlerinde yer almamasına karşın birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerisi, bu becerilerin alt unsurlarından özellikle prozodik okuma becerisi ve bu becerilerin geliştirilmesine

yönelik uygulanacak etkinlikler konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları fark edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması uygun görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin konu ile ilgili verilecek seminer ya da mesleki çalışmalarla bilgilendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Anakar: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı . *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 7-21.
- Alkan, Z. Y. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Tekerlemelerin Etkisi. Ordu: Yüksek Lisans Tazi, Ordu Üniversitesi.
- Allen, S. (2003). An Analitic Comparision of Three Models of Reading Strategy Instruction. *Internal Review of Applied Linguistic İn Language Teaching (IRAL), ProQuest Education Journals*, 41(4) , 319.
- Allington, R. L. (2006). What research has to say about fluency instruction. S. Samuels, ve A. E. Fartstrup içinde, *Fluency: Still waiting after all these years*. In S. J. Samuels ve A. E. Fartstrup (s. 94-105). Newark: International Reading Assosiation.
- Anderson, J. C. (2005). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beverilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Konya: Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı turumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki.Konya: (Yayınlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi.

- Ateş, S., ve Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*; 9(1) , 101-124.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3 (4) , 461-470.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4) , 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4) , 394-411.
- Baştuğ, M., ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 , 291-309.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3) , 227-244.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunları Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A., ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal Education-CIJE*, 3(2) , 26-43.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (7) , 18-36.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 11 (1), 63-74.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and Instruction. *Reading Teacher*, 63(6) , 440-450.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A., Türkoğlu, A., ve Yıldırım, A. (2009). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı akıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2) , 145-164.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension developmen*. Tennessee: Doctora Dissertation, The Universty of Memphis.

- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programlarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi,(Yayınlanmış Doktora Tezi).
- Güneş, F. (2007b). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dğitim.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü.
- Hudson, R. F., Lane, H., ve Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction:What, why, and how? *International Reading Association* , 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., ve Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of readingfluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly* 25 , 4-32.
- Kaman, Ş., ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı 6/11* , 639-657.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Vol. 26). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Server, S. (1995). *Türkçe Öğretimi; Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Ergin Yayınevi.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okumun gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* 4(2) , 14-25.
- Keskin. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 168-180.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi:(dinleme okuma konuşma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dilbilgisi); yeni Türkçe programına göre stratejiler, yeni yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, planlar, uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıkkılıç, A., ve Akyol, H. (2013). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Klauda, S. L., ve Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2) , 310-321.
- Koç, R. (2012). İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanması. *Tukish Studies Volume 7/4, Ankara* , 2259-2268.
- Kodan, H. (2015). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. Ankara: Yayınlanmış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *TheJournal of Educational Psychology* 95 , 3-21 .

- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58, 336-344.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 , 230-251.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., E. B., et al. (2006). Me Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4) , 357-387.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., and Leite, W. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading Research Quarterly*, 25, 57-86.
- Lo, Y., Cooke, N. L., ve Starling, A. L. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children*, 31(1) , 115-140.
- Marr, M. B., and Algozzine, B. (2008). Implementing Peer Coaching Fluency Building to Improve Early Literacy Skills. *Behavior and Reading Improvement Center*, 74-91.
- Miller, J., and Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2010). *PISA 2006 Uluslar arası öğrenci değerlendirme programı ulusal nihai raporu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Meb.

- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- NRP. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*,. Paris: OECD Publishing.
- Ökten, Ş. (2019). PISA Uygulamalarında Okuma-Matematik-Fen Okuryazarlığı Puanlarındaki Değişimin Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Model İle İncelenmesi. Ankara: Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Özbay, M. (2006). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Paige, D. D., and Rasisnki, T. V. (2012). Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 56.
- Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading. *The Reading Teacher*, 58(6) , 510-519.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in readind. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2) , 48-51.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers:A growing body of evidence points to reading fluency as an important factor in student reading success. *What Research Says About Reading* , 46-51.
- Rasinski, T. (2009). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T., Homan, S., and Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Methods, materials and evidence. *Reading and Writting Quarterly*, 25, 192-204.

- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7) , 704-706.
- Rasinski, T. (2003). The fluency reader “oral reading strategies for building word recognition fluency and comprehension”. *New York: Scholastic Professional* .
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader (2nd ed.)*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Homan, S., ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Methods, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly* , 192-204.
- Rasinski, T., ve Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11 , 143-157.
- Rasinski, T., ve Young, C. (2014). Assisted reading-A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal*, 50(1) , 1-4.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3) , 158-165.
- Saat, F. (2019). İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Niğde: Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Saat, F. (2019). İlkokulda sesli okumaya dayalı öz değerlendirme yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi. Niğde: Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Samuels, S. J. (1997). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.

- Samuels, S. J. (2006). *Reading fluency: Its past, present, and future*. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.). New York: London: Guilford: Fluency instruction: Research-based best practices (pp. 7-20).
- 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* , 119-129.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., ve Meisinger, E. B. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs Literacy Research and Instruction. *Literacy Research and Instruction*, 48(4) , 318-336. <http://doi.org/10.1080/19388070802422415>.
- Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among second-grade students*. Doctoral Dissertation. Lynchburg: Liberty University.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Soydaş, B. (2019). Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Stahl, S. A., ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1) , 25-30.
- TDK. (2019). <https://www.sozluk.gov.tr/>. Ocak 10.12.2019, 2019 tarihinde Türk Dil Kurumu: <https://www.sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Torgesen, J. K., ve Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. S. J. Samuels, ve A. E. Farstrup içinde, *What research has to say about fluency instruction* (s. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.

- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(38), 1-10.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H., ve Ertem, İ. S. (2011). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın eğitimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40) , 46-58.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(3) , 759-774.
- Uslu, B., ve Aytan, T. (2018). Cumhuriyet'in İlk Çeyreğinde Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılan İki Çalışma Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi* 3(2) , 47-65.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 , 70-83.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Vitolo, D. (1999). *The effect of a paired reading program on first grade reading achievement (Master Thesis)*. Kean University.
- Whalley, K., ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3) , 288-303.
- Whalley, K., ve J.Hansen. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3) , 288-303.

- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2011). Prozodi: Anlamayı yordayn yükselen bir değer mi? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (15) , 143-160.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192) , 87-98.
- Yıldırım, K., Turan, S., ve Bebek, N. (2012). Akıcılığı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (9) , 40-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(2) , 323-350.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Young, C., ve Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Young, C., ve Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: effects* *Journal of Research in Reading*, 41(3) , 475-485.
- Young, C., Mohr, K. A., ve Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction* , 67-81.

Zutell, J., ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. . *Theory Into Practice*, 30 (3) , 211-217.



EKLER

EK-1: Prozodik Okuma Ölçeği

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

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 12 | Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı teklemeli değildir.) | | | | | |
| 13 | Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır.) | | | | | |
| 14 | Anlamalı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir.) | | | | | |
| 15 | Konuşur gibi okumaktadır. | | | | | |



EK-2:Ön Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni

ASLAN İLE TİLKİ

Ormanlar kralı aslan artık yaşlanmış, hiç bir işe yaramaz olmuş. Hasta gibi davranıp yataklara düşmüş. Aslanın hastalığı kısa zamanda tüm ormana yayılmış. Herkes kulaktan kulağa "Duydun mu? Kralımız hastalanmış!" diye fısıldamış. Ormandaki hayvanlar da bir bir aslanın ziyaretine gitmişler. "Kralımız kuvvetten düşmesin" diye de yiyecek hazırlamışlar. Maymun kucak dolusu muz, ayı bir kavanoz bal, kurt kocaman bir parça et, sincap ağzına kadar dolu bir sepet ile ceviz götürmüş. Kurnaz aslan kendisini ziyarete gelen hayvanları yiyip yutmuş. Böylece zavallı hayvanlar iyi niyetlerine kurban gitmişler.

Günlerden bir gün tilki de aslanın hastalık haberini duymuş. "Bir gidip bakayım " diyerek aslanın yanına gelmiş. Ama içeri girmeden uzakta durmuş. Aslan yalandan konuşmuş "Tilki kardeş, niye uzakta duruyorsun? Yanıma gel de konuşalım ". O zaman kurnaz tilki "Gelmesine gelirim aslan kardeş, ama günlerdir senin yuvanı gözlerim. İçeri giren ziyaretçiler bir türlü dışarı çıkmıyor. Ben de onlar gibi kurban olmak istemem " demiş. O günden sonra aslan, krallığını bilmiş; kurnazlığı da tilkiye bırakmış.

Metni Anlama Soruları

1.Ormanlar kralı aslana ne olmuş?

.....

2.Hasta aslanı hangi hayvanlar ziyaret etmiş?

.....

3.Aslan ziyarete gelen hayvanlara ne yapmış?

.....

4.Tilki aslanın yuvasına neden girmemiş?

.....

5.Aslan kendisine iyilik yapan arkadaşlarına nasıl davranmalıydı?

.....

Ek-3: Birinci Ara Dğerlendirme Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni

Ağustos Böceği İle Karınca

Eğlenceyi çok seven bir ağustos böceği varmış. Bu ağustos böceği sürekli saz çalar, şarkı söylermiş. Tüm gününü bu şekilde geçirirmiş. Derken güzel, sıcak günler bitmiş, kış gelmiş. Artık havalar çok soğuk ve yağışlıymış. Ağustos böceği şarkı söylemez hale gelmiş. Soğuktan çok üşüyormuş ve karnıda çok açkılmış. Ama hiç yiyeceği yokmuş. Çünkü tüm yazı saz çalarak ve şarkı söyleyerek geçirmiş. Kış için hiç hazırlık yapmamış.

O bu şekilde eğlenirken küçük komşusu karınca tüm yazı kış hazırlığı yaparak geçirmiş. Ağustos böceği bunu hatırlamış ve aklına karınca komşusundan ödünç istemek gelmiş; karınca komşumdan ödünç yiyecek bir şeyler isteyeyim, hem ne var ağustosta tekrar öderim, demiş.

Ağustos böceği bu düşünce içerisinde karınca komşusunun kapısına gitmiş. Kapıyı çalmış. Karınca açmış kapıyı. Karşısında açlık ve soğuktan perişan olmuş ağustos böceğini görmüş; Ne istiyorsun ağustos böceği, demiş. Karınca kardeş havalar çok soğudu çok üşüyorum, üstelik karnımda çok aç ama yiyecek hiçbir şeyim yok. Bana ödünç yiyecek bir şeyler verir misin? Söz veriyorum ağustosta borcumu ödeyeceğim sana, demiş. Karınca; Neden yiyecek hiçbir şeyin yok, bütün yaz ne yaptın sen? Diye sormuş. Ağustos böceği çok utanmış, çok mahcup olmuş; Şey, ben bütün yaz saz çaldım, şarkı söyledim. Kış için hiç hazırlık yapmadım. Karınca çok sinirlenmiş bu cevabı duyunca. Madem öyle tüm yaz saz çalıp, şarkı söyledin şimdide oyna o zaman, demiş ve tak diye kapıyı ağustos böceğinin yüzüne kapatmış.

Metni Anlama Soruları

1. Ağustos böceği neyi çok severmiş?

.....

2.Havalarda nasıl bir değişiklik olmuş?

.....

3.Havalardaki değişiklik ağustos böceğini nasıl etkilemiş?

.....

4.Zor durumda kalan ağustos böceğinin aklına ne gelmiş?

.....

5.Karıncanın yerinde siz olsanız ne yapardınız? Neden?

.....

Ek-4:İkinci Ara Dğerlendirme Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni

Eşek İle Çekirge

Uzun zamanlar önce, tarlaların birinde bir eşek varmış. Ot yer, yaşarmış. Arada bir anırır, tarladakilerin kulaklarını ağrıtmış. Ama değmeyin neşesine, öyle neşeli, öyle kendinden eminmiş ki. Fakat bir gün hayatından memnun olmadığına karar vermiş. Anırdığı zaman tarladaki herkes kulaklarını kapatıyor, o sussun diye önüne ot koyuyorlarmış. Ne yapmalı da bu sesi düzene sokmalı diye düşünüp duruyormuş. O sırada bir çekirge atlamış önünden, öyle de güzel sesi varmış ki, bayılmış bizim eşek. O ötmüş, bizimki anırmış. Bakmış olmuyor, çekirgeye doğru eğilmiş;

- Çekirge kardeş affedersin demiş. Çekirge bakmış ona;

-Söyle bakalım demiş. Ben de sizin gibi ötmek isterim, acaba ne yapmalıyım? Çekirge şaşırılmış,

-Ne bileyim, ben doğduğumdan beri hep böyle öterim, demiş.

-Peki, ne yiyip içersiniz? Demiş eşek.

-Belki sizin yediklerinizi, içtiklerinizi alırsam, sesim size benzer ha. Çekirge bir hoplamış, iki zıplamış.

-Biz çiçeklerin üstündeki çiğlerden yeriz sadece, demiş. Yani çiçeklerin üstündeki sulardan içeriz.

O günden sonra sadece çiçeklerin üzerindeki sulardan içmiş bizim eşek, kısa bir zaman sonra da açlıktan halsiz düşmüş bırakın anırmayı ayağa kalkacak hali kalmamış. Sonra anlamış tabi herkesin kendi özelliklerine göre yiyip içmesi gerektiğini, kendi yeşil otlarına dönmüş sonunda.

Metni Anlama Soruları

1. Eşek nerede yaşarmış?

.....

2.Eşek tarladakilerin kulağını nasıl ağrıtmış?

.....

3.Eşek kimin sesini çok beğenmiş?

.....

4.Çekirge nasıl besleniyormuş?

.....

5.Eşeğin sesini güzelleştirmek için verdiği kararı doğru buluyormusunuz? Neden?

.....

Ek-5:Son Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni

Akıllı Çocuk

Güneşli ve güzel bir gündü. Yasin isimli çocuk arkadaşlarıyla okula gidiyordu. Arkadaşları Yasin'e: *Bugün okula gitmeyelim ve bu güzel havada gezelim.* Dediler. Yasin, arkadaşlarının teklifini kabul etmedi ve okula gitmek istediğini söyledi. Eğer okula gitmezse hem derslerinden geri kalacaktı hem de gittiği yerde başına kötü şeyler gelebilirdi.

Arkadaşları Yasin'in yanından ayrıldılar ve "Delikli Tepe" denilen yere doğru gittiler. Delikli Tepe'ye gittikleri gün Yasin'in arkadaşları arı kovanlarını taşlamışlar. Sinirlenen arılar çocuklara saldırmış ve onları sokmuşlar. Yakınlarda bulunan köylüler çocukları hastaneye götürmüşler.

Ertesi gün Yasin'in arkadaşları çok hasta oldukları için okula gelmemişlerdi. Yasin onları çok merak etti ve okuldan sonra arkadaşlarının evlerini ziyaret etti. Yasin kendi kendine: *"Ailemin haberi olmadan arkadaşlarımla birlikte gitmediğim için çok şanslıyım. Eğer ben de gitseydim beni de arılar sokacaktı ve okula gidemeyecektim"* dedi.

Metni Anlama Soruları

1. Arkadaşları Yasin'e ne demişler?

.....

2. Yasin arkadaşlarının teklifini ne cevap vermiş?

.....

3. Yasinin arkadaşları nereye gitmiş?

.....

4.Yasinin arkadaşlarının başına ne gelmiş?

.....

5.Yasinin arkadaşlarının yapmış olduğu davranışın doğru yada yanlışlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

.....



Ek-6: Deney Grubu ile Uygulamalarda Kullanılan Örnek Metin

ELİF'İN DEDESİ

Elif'in dedesi köyden yeni gelmişti. Elif'le birlikte çocuk parkına gittiler. Elif, salıncakta sallanıyordu. Dedesi de ayakta durmuş onu seyrediyordu. Yaşlı adam ayakta durmaktan yoruldu.

Banklardan birine doğru yürüdü. Bank yeni boyanmıştı. Üzerindeki kağıtta, "Dikkat, boyalıdır!" yazıyordu. Yaşlı adam banka oturdu. Bunu gören Elif, koşarak geldi,

-Ne yaptın dedeciğim? Baksana burası boyalıymış! Dedi. Yaşlı adam, boyalı elbisesiyle banktan kalktı. Çok utanmıştı. Okuma yazma bilmediğini söyleyemedi.

-Gözlerim artık iyi görmüyor kızım, dedi.

Yaşlı adam, köyüne dönünce ilk işi okuma yazma kurslarına katılmak oldu. Geç de olsa okuma ve yazmayı öğrendi.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Mustafa AKYOL
Doğum Yeri ve Tarihi :Kadirli 1982
Medeni Hali :Evli, 3 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri :mustafakyoll@gmail.com
0533 668 2242 (GSM)

Eğitim Bilgileri

2015 – 2021 Necmettin Erbakan Üniv.
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Doktora KONYA

2013 – 2014 Niğde Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enst.
Sınıf Öğr. Eğitimi Programı
Tezli Yüksek Lisans NIĞDE

2002 – 2006 Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği A.B.D ADANA

1997 – 2001 Yabancı Dil Ağırlıklı
Enver Kurttepelı Lisesi ADANA

İş Deneyimi

2006-2008 Erzurum, Çat; Kumaşlı İ.O / Öğretmen
2008-2011 Kahramanmaraş, Andırın; Çuhadarlı İ. O. / Öğretmen
2011-2015 Adana, Yüreğir; Koza İ. / Öğretmen
2015-2016 Adana, Yüreğir; Ticaret Borsası İ. / Müdür Yardımcısı
2016-Devam Ediyor Adana, Yüreğir;Ş.A.Mehmet Özel İ./Müdür Yardımcısı

Yabancı Dil

İngilizce ÜDS: 61.25