



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL UYGULAMALAR  
ARACILIĞIYLA AKICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

İlksen Sena ERYILMAZ  
ORCID: 0009-0007-0833-424X

Danışman  
Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN  
ORCID: 0000-0002-8347-0811

Konya – 2024

## TEŞEKKÜR

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin dijital uygulamalarla geliştirilmesi üzerine yaptığım araştırma sürecinin bana destek olan ve rehberlik eden birçok kişiye teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle, bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, karşılaştığım her sorunda sabırla yanımda olup bana yardımcı olan değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun bilimsel yaklaşımı, yol göstericiliği ve değerli tavsiyeleri olmadan bu çalışmayı tamamlamam mümkün olmazdı.

Değerli eleştirileri ve önerileriyle her zaman daha iyiye sevk sayın Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye, yüksek lisans sürecinde bilgi birikimi ve bakış açısıyla bana çok şey katan sayın Prof. Dr. Ahmet SABAN'a ve Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ailem, hayatta her zaman olduğu gibi bu süreçte de en büyük destekçim oldu. Özellikle, yoğun çalışma dönemlerinde bana moral veren, sabır ve anlayış gösteren sevgili anneme ve anneanneme minnettarım. Onların manevi desteği, bu tezi hazırlarken bana güç ve motivasyon kaynağı oldu. Bu sürecin zorlu ve yorucu dönemlerinde yanımda olan ve bana güvenen dostlarıma teşekkür ederim. Onların desteği ve arkadaşlığı, bu süreci çok daha kolaylaştırdı. Son olarak, bu araştırmayı gerçekleştirmek için zaman ve emek harcayan, çalışmama katılan tüm öğrencilerime teşekkürlerimi iletmek isterim. Onların katkıları olmadan bu araştırmayı hayata geçirmek mümkün olmazdı.

İlksen Sena ERYILMAZ

TEMMUZ ,2024

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
<b>2. ALANYAZIN.....</b>	<b>7</b>
2.1. Okuma.....	7
2.1.1 Okuma Türleri .....	8
<i>Sesli Okuma</i> .....	9
<i>Sessiz Okuma</i> .....	9
2.2. Akıcı Okuma .....	10
2.2.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri .....	11
<i>Doğru Okuma</i> .....	11
<i>Okuma Hızı</i> .....	12
<i>Prozodi</i> .....	12
2.3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama .....	13
2.4. Akıcı Okumayı Geliştirmede Kullanılan Yöntemler .....	14
<i>Tekrarlı Okuma</i> .....	14
<i>Eşli Okuma</i> .....	15
<i>Koro Okuma</i> .....	15
<i>Eko/Yankılayıcı Okuma</i> .....	16
<i>Okuma Tiyatrosu</i> .....	16
2.5. Akıcı Okumanın Geliştirilmesinde Yararlanabilecek Dijital Araçlar .....	17
<i>Dijital Kalem Teknolojileri</i> .....	17
<i>Sesli Kitaplar</i> .....	17
<i>Dijital Kitaplar</i> .....	18
<i>Podcastler</i> .....	18
<i>Reading Speed/Fluency Builder/Spreeder</i> .....	18
<i>Texthelp</i> .....	19
2.6. İlgili Araştırmalar .....	19

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>25</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	25
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.4. Verilerin Toplanması.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	30
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>32</b>
4.1. Öğrencilerin Mevcut Okuma Becerileri .....	32
4.1.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri .....	32
4.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri .....	35
4.2. Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Eylem Planları.....	37
4.2.1. Eylem Planı 1 .....	39
4.2.2. Eylem Planı 2 .....	42
4.2.3. Eylem Planı 3 .....	46
4.2.4. Eylem Planı 4 .....	50
4.2.5. Eylem Planı 5 .....	52
4.2.6. Eylem Planı 6 .....	56
4.3. Öğrencilerin Eylem Adımları Sonrasındaki Okuma Becerileri .....	60
4.3.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerindeki Son Durum.....	60
4.3.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Son Durum .....	63
4.4. Öğrencilerin Okuma Becerilerindeki Değişimler.....	65
4.4.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerindeki Değişimler.....	65
4.4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Değişimler.....	69
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>72</b>
5.1. Tartışma.....	72
5.2. Sonuç .....	76
5.3. Öneriler.....	79
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>93</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dijital Uygulamalar Aracılığıyla Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **114** sayfalık kısmına ilişkin, 5/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

5/07/2024

İlksen Sena ERYILMAZ

Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN

## **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 kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

5/07/2024

İlksen Sena ERYILMAZ

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ESO: Etkileşimli Sesli Okuma

O-G: Orton-Gillingham tabanlı müdahale programının

NAEP: National Assessment of Educational Progress

NRP: National Reading Panel-Ulusal Okuma Paneli

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MTTR: My Turn To Read

TDK: Türk Dil Kurumu

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL UYGULAMALAR ARACILIĞIYLA AKICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

İlksen Sena ERYILMAZ

İlkokul eğitimi okuryazarlık becerilerinin kazandırıldığı bir dönemdir. Öğrencilerin temel okuma becerisini kazandıktan sonra okuduklarından anlamalarını beklenmektedir. Bu süreçte kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasında bir köprü işlevi gören akıcı okuma becerilerinin gelişmiş olması olumlu etki sağlamaktadır. Akıcı okumanın kazandırılmasında çeşitli teknikler olduğu kadar farklı eğitim teknolojilerinden faydalanılması söz konusudur. Günümüzde dijital teknolojilerin hızla yaygınlaştığı için akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde de bunlardan yararlanılabilmektedir. Bu kapsamda araştırmada, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerilerinin dijital uygulamalar aracılığıyla geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda akıcı okuma güçlüğü yaşayan 10 ikinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması işe koşulmuştur. Öncelikle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama durumlarının tespiti ile başlanmıştır. Araştırmacı hem alanyazın doğrultusunda hem de öğrencilerin mevcut durumlarını göz önüne alarak toplam altı eylem planı hazırlayıp uygulamıştır. Bu eylem planlarında hikâye edici, bilgilendirici, şiir, tekerleme gibi metin türlerinden yararlanılmıştır. Fakat etkinlikler dijital araçlar (Web 2.0 araçları) kullanılarak uygulanmıştır. Araştırmanın eylem planlarının uygulanışı dokuz hafta sürmüştür. Araştırmacı verilerin doygunluğu ve öğrencilerdeki gelişimi yeterli gördüğü andan sonra yeni bir eylem planına geçmeyi bırakmıştır. Öğrencilere son ölçümler yapıldığında ilerlemeler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin doğru okuma düzeylerinin bir üst düzeye geçtiği, okuma hızlarının arttığı ve okuma prozodilerinin ilerlediği saptanmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama durumlarında ilerlemeler tespit edilmiştir. Bu sonuçların doğrultusunda uygulanan eylem planlarının etkili olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı okuma, Web 2.0, dijital araç kullanımı, ilkokul, eylem araştırması

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Primary Education Program  
Master Thesis

### IMPROVING FLUENT READING SKILLS OF SECOND-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH DIGITAL APPLICATIONS

İlksen Sena ERYILMAZ

The primary school education period is one in which literacy skills are acquired. It is expected that students will be able to comprehend what they read once they have acquired the basic reading skills. In this process, the development of fluent reading skills, which serves as a bridge between word recognition and reading comprehension, has a positive effect. In the acquisition of fluent reading, different educational technologies can be utilized as well as various techniques. Given the rapid spread of digital technologies today, they can also be used in the development of fluent reading skills. In this context, the purpose of this study is to enhance the reading fluency of second-grade students in the Turkish language curriculum through the use of digital applications. To this end, ten second-grade students with reading difficulties were selected for study. One of the qualitative research designs, namely action research, was employed as the research design. The study commenced with the determination of students' fluent reading skills, including reading accuracy, reading speed, and prosody, as well as reading comprehension. The researcher developed and implemented a total of six action plans, aligning them with both the existing literature and the current situation of the students. In these action plans, various text types were employed, including narrative, informative, and poetic forms. The activities were implemented using digital tools, specifically Web 2.0 tools. The implementation of the research action plans spanned nine weeks. The researcher ceased the transition to a new action plan once the data had reached saturation point and the students had reached a level of development that could be further enhanced by the introduction of a new plan. Upon completion of the final measurements of the students, progress was observed. The results of the research indicated that the students' reading levels improved, their reading speed increased, and their reading prosody improved. Moreover, improvements in reading comprehension were identified. It was determined that the action plans implemented in accordance with the aforementioned results were effective.

**Keywords:** Reading fluency, Web 2.0, using of digital tools, primary school, action research

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Okuma eylemi, ilk çağlarda insanın hayatta kalabilmek için dünyayı okumaya, anlamaya çalışmasıyla başlayan ve günümüze kadar gelen bir süreçtir. Bu noktadan bakıldığında okumanın aslında yazının ve matbaanın bulunmasından çok daha eskiye dayandığı, hatta dilin oluşumundan bile daha eski olduğu söylenebilir (Blaha ve Bennett, 1993; Çetinkaya, 2022). Okuma, yazı dilinin anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasıdır (Avcıoğlu, 2000; Harris ve Sipay, 1990). Akyol'a (2020, s. 1) göre ise okuma, "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir."

"Okuma, insanın görüş ve düşünce dünyasını genişletir, önüne yeni ufuklar açar, gördüklerinin bilincine vardırır, nitelik ve meziyetlerini geliştirir ve duygularını olgunlaştırır." (Calp, 2005, s. 81). Günlük yaşamda bilgilerin çoğu okuma ile öğrenilir ve okuma sürecinde insanın kelime hazinesi genişler. İnsanlar okuma sırasında okuduğunu anlar, yeni bilgiler öğrenir ve bunlara bağlı olarak düşünür. Düşünme sürecinde insan edindiği bilgiler hakkında neden-sonuç ilişkisi kurar ve akıl yürütür (Özdemir, 1976). Okumanın insanın hem bireysel hem de sosyal hayatında önemli ölçüde yeri olduğunu söylemek mümkündür. İnsanlar birçok farklı amaçla okuma gerçekleştirebilirler. Fakat okumanın amacı ne olursa olsun başarılı olabilmesi için doğru şekilde anlamlandırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Başarılı bir şekilde anlamlandırılan okumalar amacına ulaşır, bireyin eleştirel, yaratıcı düşünme ve farklı açılardan bakabilme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Suna, 2006).

Okuma becerisinin geliştirilmesinde akıcı okuma önemli bir yere sahiptir. Okuma sırasında alt düzey (kod çözme) ve üst düzey (anlama) okuma süreçleri için sınırlı olan dikkatin kullanılması gerekmektedir. Akıcı okuyucular kod çözme sürecinde otomatiktirler, yani kelimeleri kolay ve hızlı bir şekilde tanırlar. Böylece dikkatlerinin büyük bir kısmını anlama için ayırabilirler (Wolf, 2011). Akıcı okumayı oluşturan temel bileşenler doğru okuma, okuma hızı (otomatikleşme) ve prozodidir. Akıcı okumayı geliştirmek için öncelikle bu temel bileşenlerin gelişmiş olması beklenir (Nichols vd., 2008). Akıcılıkta kelimeleri otomatik tanımanın yanında kelimelerin uygun şekilde okunmasıyla gerçekleşir. Deneyimli

okuyucuların okumaları konuşma diline benzer ve okuma sürecinde kelime tanıma otomatikleştiği için çözümlene yerine yazıdaki anlam üzerine odaklanırlar (Stahl ve Kuhn, 2002). Alanyazında, öğrencilerin okumalarındaki akıcılığı geliştirmek amacıyla farklı yöntemler kullanılmaktadır.

Günümüzde dijital teknolojilerin eğitimdeki rolü, öğrencilere daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak önemli bir değişim yaratmaktadır. Teknolojik araçların eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte bilgiye hızlı ve kolay ulaşmak için pek çok Web 2.0 aracı geliştirilmiştir. Ders içerisinde kullanılan Web 2.0 uygulamaları öğrenci ve öğretmenin etkileşim daha da artmasını sağlamaktadır. Etkileşime girerek dijital okuma becerisini geliştiren öğrenciler, süreç içerisinde kendilerine güven duyan bireyler olarak dil gelişimlerini ilerletmekte ve motive olmaktadır (İnceelli, 2005; Türe, 2021). Dijital uygulamaların eğitime entegrasyonu, özellikle okuma becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir potansiyele sahiptir. Ders sırasında faydalanılan dijital araçlar, öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmakta ve öğretmenler tarafından öğretilmesi hedeflenen bilgilerin kısa sürede iletilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını gerçekleştiren eğitimciler, çeşitli dijital materyaller tasarlayarak ve çeşitli teknolojik donanımları kullanarak ders sürecini ilerletmektedir (Türe, 2021). Dijital teknolojiler, eğitim ortamlarında öğretim ve öğrenmeyi kökten dönüştürmekte, bilgi okuryazarlığının kullanım niyetini doğrudan etkilediği gösterilmiştir (Nikou ve Aavakare, 2021). Dijital okuryazarlığın akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, özellikle düşük akademik performansla sahip öğrencilerde bu etkinin daha belirgin olduğu bulunmuştur (Pagani vd., 2015). Dijital okuryazarlık, yalnızca yazılım kullanma becerisinden öte, kullanıcıların dijital ortamları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri de içermektedir (Alkalai ve Amichai-Hamburger, 2004). Bu teknolojilerin kullanımı öğrencilerde okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bulunmuştur (Alakrash ve Abdul Razak, 2021). Dijital uygulamalar, öğrencilere çeşitli okuma materyalleri sunarak okuma hızını ve doğruluğunu artırmaktadır. Örneğin, geri bildirim tabanlı adaptif sistemlerin (A-book gibi) kullanımı, öğrencilerin okuma sırasında hata yapmalarını azaltmakta ve okuma sürecini daha etkili hale getirerek üst düzey düşünme becerilerini desteklemektedir (Guerra ve Mellado, 2017). Ayrıca, dijital içeriklerin kullanımı, çocukların kitaplara olan ilgisini ve okuma konsantrasyonunu artırmaktadır (Wang et al., 2018).

Alanyazında son yıllarda akıcı okumayla ilgili yapılan araştırmalar artmaktadır. Akıcı okuma güçlüğü çeken öğrencilerin becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan geleneksel yöntemler arasında tekrarlı okuma, koro okuma, eko/yankılayıcı okuma, eşli okuma ve

yardımlı/rehberle okuma gibi stratejiler ön plana çıkmaktadır (Stevens vd., 2017). Bu yöntemlerin ve stratejilerin etkinliğini araştıran çalışmalar, dijital uygulamaların kullanımının akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Örneğin, bilgisayar destekli tekrarlı okuma teknikleri, öğrencilerin okuma hızını ve doğruluğunu artırmada başarılı bulunmuştur (Hendriwanto ve Kurniati, 2019). Dijital oyun tabanlı uygulamalar, özellikle zorlanan okuyucuların okuma hızını arttırarak okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir (Ronimus vd., 2019). Tablet bilgisayarlar kullanılarak yapılan müdahaleler, öğrenme gücü çeken öğrencilerin okuma akıcılığını önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir (Özbek ve Girli, 2017). Read Naturally Software Edition (RNSE) gibi bilgisayar destekli okuma programların öğrencilerin okuma akıcılığı ve doğruluğunu artırmada etkili görülmüştür. Bu tür programlar, özellikle okuma gücü çeken öğrenciler için faydalıdır (Keyes vd., 2016). Bu araştırmalardan anlaşılacağı üzere dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir potansiyele sahiptir. Öğrencilerin okuma hatalarını anında düzeltme ve geri bildirim alma imkânı sunarak, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmektedir. Söz konusu etki Türkçe öğretiminde de dijital uygulamaların kullanımını mümkün kılmaktadır. Akıcı okumanın geliştirilmesinde dijital uygulamalardan yararlanma potansiyeli bu alanda yeni araştırma fırsatları sunmaktadır. Özellikle eylem araştırması deseniyle yapılan çalışmalar bu uygulamaların sınıf ortamındaki etkililiğini ve uygulanabilirliğini daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerilerinin dijital uygulamalar aracılığıyla geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin mevcut akıcı okuma (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) düzeyleri ne durumdadır?
2. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin mevcut okuduğunu anlama düzeyleri ne durumdadır?
3. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğru okumaları dijital uygulamalarla nasıl bir gelişim göstermektedir?
4. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları dijital uygulamalarla nasıl bir gelişim göstermektedir?

5. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin prozodisi dijital uygulamalarla nasıl bir gelişim göstermektedir?
6. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları dijital uygulamalarla nasıl bir gelişim göstermektedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Akıcı okuma, okuma becerisinin kazandırılması, anlama ve nitelikli okumanın gerçekleşmesi için vazgeçilmez bir beceridir. (Chall vd., 1991; Stanovich, 1986). Okulda öğrencilerin, nitelikli okur-yazarlar olması amaçlanmaktadır. Akademik hayatın her aşamasında kullanılan en temel beceri okumadır. Okumanın nitelikli olarak öğretilip geliştirilmesi ve okuma ile ilgili stratejilerin öğrencilere kavratılması, onlara akademik yaşantıları boyunca kullanabilecekleri önemli bir becerinin kazandırılması anlamına gelmektedir. Okumanın otomatik bir beceri haline geldiği zaman bilişsel enerji kelimeleri çözmekten ziyade, anlamaya daha fazla ayırır. Okuma sürecinde, kelime tanıma ve otomatik okuma sürecinden anlam kurma sürecine geçilebilmesi için akıcı okumayı başarılı bir biçimde gerçekleştirmek gerekmektedir (Chall vd., 1991; Keskin, 2012; Rasinski, 2010). Akıcı okumayı önemli kılan en temel unsur okuduğunu anlamaya olan etkisidir. Alanyazında yapılan pek çok araştırmada akıcı okumanın okuduğu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. İlkokulun ilk yıllarında okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi önemliken sınıf düzeyi ilerledikçe anlamının gerçekleşmesinde sadece akıcı okuma yeterli olmayabilir. İleri sınıf düzeylerinde akıcı okumanın yanında öğrencinin sahip olduğu ön bilgileri, kelime dağarcığı, okumaya ayırdığı zaman, okumanın amacı, kullanılan okuma stratejileri ve okuma motivasyonu gibi değişkenler git gide önem kazanır. Bu nedenle özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. İlkokulun ilk yıllarında akıcı okuma becerisine odaklanması daha sonra okuduğunu anlamayı etkileyen diğer beceriler geliştirilmelidir (Baştuğ, 2022).

Akıcı okumanın önemi noktasında okuduğunu anlamaya etkisi ön plana çıksa da okuma tutumu ve motivasyonunu etkilediği de bilinmektedir. Akıcı okuyan öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirirler ve daha çok okuma yapmak isterler. Akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler de ise bu durum tam tersidir. Okuma sorunu yaşayan öğrencilerin okuyamadıkları için okumadan kaçındıkları, okuma motivasyonlarının daha az olduğu görülmektedir (Stanovic, 1986; Baştuğ, 2021). Örneğin, Aktaş ve Çankal (2019) yaptıkları araştırmada akıcı okuma stratejilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama

becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla akıcı okuyan öğrenciler motivasyonlarından dolayı daha çok okuma yaparlar ve akıcı okumaları daha da gelişir. Bunun yanı sıra yapılan akıcı okuma çalışmaları sayesinde öğrenciler yeni kelimeler öğrenerek kelime dağarcıkları genişler ve akademik başarıları artar. İlkokul öğrencilerinin özellikle okuma ve yazmayı öğrendikten sonraki süreçte akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hem diğer derslerde de başarının yakalanması hem de üst sınıflarda okuma ve anlamının daha iyi olması açısından ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden özellikle ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bu becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

Eğitimde kullanılan materyallerin pek çoğu yazı metinlerden oluştuğu için öğrencilerin akademik gelişinde akıcı okumaları oldukça önemlidir. Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırılmalı ve geliştirilmelidir. Akıcı okumanın insanın hem akademik başarısına hem de tüm yaşamına faydaları göz önünde bulundurulduğunda ulusal ve uluslararası alanyazında akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda genellikle tekrarlı okuma, koro okuma, eko/yankılayıcı okuma, eşli okuma, yardımcı/rehberle okuma, paylaşarak okuma, nörolojik etki metodu, akıcılık temelli okuma, akıcılığı geliştirme dersi ve yapılandırılmış akıcı okuma stratejileri gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Begeny vd., 2009; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Levasseur vd., 2008). Günümüzde gelişen teknolojinin eğitim materyallerini de dönüştürmesiyle birlikte, akıcı okumanın geliştirilmesi için kullanılacak pek çok dijital araç bulunmaktadır. Örneğin, ulusal alanyazında öğrencilerin okuma ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin Edmodo uygulaması (Karatay vd., 2018), arttırılmış gerçeklik (Çetinkaya Özdemir, 2019), AceReader programı (Aşıkcan ve Saban, 2021), Web 2.0 araçları (Başaran ve Kılınçarslan, 2021) ve podcast (Suğur, 2023) kullanımı söz konusudur. Uluslararası alanyazında ise okuma ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde elektronik konuşan kitap uygulamasından (Oakley, 2003), podcastlerden (Vasinda ve McLeod, 2011), ReadN'Karaoke uygulamasından (Patel vd., 2014), dijital kalem teknolojisinden (Chen, 2016), bilgisayar destekli okuma programlarından (Keyes vd., 2016; Mann, 2017), video uygulamalarından (Holyfield vd., 2019), dijital oyun tabanlı öğrenme uygulamalarından (Ronimus vd., 2019; Glatz vd., 2023), C-pen uygulamasından (McKenzie, 2021), dijital hikayelerden (Ramalepe, 2021) ve Great Leaps adlı bir dijital okuma programından (Whitney ve Ackerman, 2023) yararlanılmıştır.

Belirtilen bu araştırmalarda çoğunluğunda nicel araştırma desenlerinden deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmaların bazıları (Aşıkcan ve Saban, 2021; Mann, 2017; McKenzie, 2021, Ramalepe, 2021) nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın eylem araştırması deseninde yurütulerek alanyazına ve uygulayıcılara örnek oluşturması açısından önemi ön plana çıkmaktadır. Dijital uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar, eğitimin dijitalleşmesi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere okuma hatalarını anında düzeltme ve geri bildirim sağlama imkânı sunarak, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmektedir.



## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesine ve ilgili alanyazına yer verilmiştir.

#### 2.1. Okuma

İnsanoğlu sahip olduğu bilgi ve birikimin büyük bir bölümünü kitaplar aracılığıyla aktarır ve bu bilgilere ancak okuma aracılığıyla ulaşılabilir. Okuyan, okuduğunu anlayan ve anladıklarını farklı alanlarda yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla kullanan bireyler yetiştirmek gelişmiş toplumlar için oldukça önemlidir (Akyol, 2020; Arıcı, 2018). Okumak eylemi Güncel Türkçe Sözlükte (<https://sozluk.tdk.gov.tr>), “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlandırmaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.” (Özdemir, 1976, s. 11). Göğüş’e (1971, s. 60) göre ise okuma, “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.”. Aynı zamanda okuma, yazı dilinin anlamlandırılması kavranması ve yorumlanmasıdır (Avcıoğlu, 2000; Harris ve Sipay, 1990). Akyol’a (2020, s.1) göre ise okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.”.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma, algılamayı, kavramayı, anlamlandırmayı içeren bilişsel, psikomotor, nörolojik süreçleri kapsayan ve yazar ile okuyucu etkileşimine dayalı birçok becerinin devreye girdiği karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi bireylerin nitelikli okuryazar oluşmasında temel oluşturacaktır. Sever (2004) okumanın niteliklerini şu şekilde belirtmiştir;

1. Okuma bir iletişim sürecidir,
2. Okuma bir algılama sürecidir,
3. Okuma bir öğrenme sürecidir,
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

TDK (<https://sozluk.tdk.gov.tr>) iletişimi “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması” olarak tanımlanmıştır. Okuma açısından bakıldığında okur ve metin arasındaki iletişimde yazar anlatmak istediklerini metinler aracılığıyla okura iletmektedir. Bu iletişimde anlatılanlar okurun ön bilgileriyle birleşir. Okuyucunun ortaya çıkardığı anlama; ön bilgileri, kültürü, eğitimi, dile hakimiyeti, düşünme yapısı gibi etki eden pek çok etmen vardır. Okuma etkinliğinin gerçekleşmesinde yazarın anlatımının yanında okurdan da parçalar eklenmiş olur. Bu nedenle okuma sürecinde okuyucu ve yazar arasında karşılıklı etkileşim olduğunu söylemek mümkündür (Çöğmen, 2008). Okuma sürecinin asıl hedefi alfabeler aracılığıyla anlatılmak istenen mesajın okuyucunun zihninde anlamlandırılmasıdır. Okuyucunun anlama ulaşmasında yazılı metnin uyarıcı olduğu söylenebilir (Binbaşoğlu, 1993).

Okuyucunun metni anlamlandırması sürecindeki önemli faktörlerden biri de okuma etkinliğinin amacıdır. Okumanın amaçlarını şu şekilde sıralanabilir (Ünalın, 2006);

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulana doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirme,
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavratma ve
- Türkçe'nin doğru kullanıldığı metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Tankersley'e (2003) göre ise okuma eğitiminin en temel amacı etkili okuma becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Okullardaki öğrenme- öğretim sürecinde okumanın ne kadar önemli bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda iyi bir okuyucu olmanın öğrenci için önemi daha da artmaktadır.

### **2.1.1 Okuma Türleri**

Okumanın farklı türleri vardır. Okuma türleri okumanın amacına, okuyucunun, kullandığı yöntemine, ihtiyacına, ilgisine, kullanılan materyale ve başka pek çok etmene göre değişiklik gösterebilir. Okuyucu yerine göre farklı okuma türlerini kullanabilir. Okuma öğretimde en çok kullanılan okuma türleri sesli ve sessiz okumadır (Güneş, 2016a).

## ***Sesli Okuma***

Sesli okuma, yazılı metindeki kelimelerin konuşma organı yardımıyla seslendirilmesi olarak tanımlanabilir (Ünalın, 2006). Sesli okumanın amacı yazının dilin özelliklerini doğru yansıtmak şekilde okunması ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri doğru telaffuz etmelerini sağlamaktır. Bu amaçların yanında sesli okuma, okuma öğretiminde öğrencilerin okuma düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla da kullanılan bir yöntemdir. Özellikle ilk okuma-yazma öğretiminde ve ilköğretimin ilk yıllarında sınıflarda sıklıkla kullanılır (Demirel, 2002; Karatay, 2014).

Sesli okuma yalnızca metnin basit düzeyde seslendirilmesi olarak düşünülmemelidir. Sesli okuma süreci kelimeyi görme, tanıma, çözümleme, doğru hız ve tonlamayla okuma gibi pek çok becerinin aynı anda gerçekleştirildiği bir etkinliktir. Sesli okuma öğrencilerin dikkatinin gelişmesine, okuduklarına odağının artmasına, özgüveninin gelişmesine katkı sağlar ve çocuklarda güçlü öğrenme yaşantıları oluşturarak duygusal deneyimler kazandırır (Güneş, 2016a; Rasinski, 2010). Sesli okumayla birlikte okunan metnin öğrenilmesinin yanı sıra okuma becerileri de gelişir. Sesli okuma pek çok becerinin geliştirilmesine fayda sağlar. Bu beceriler şunlardır (Güneş, 2016a, s. 150-151);

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Kültürü artırır, bakış açısını genişletir.

## ***Sessiz Okuma***

Sessiz okuma, “ses organlarını hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketi yapmadan sadece göz ile metni takip ederek yapılan okuma” olarak tanımlanabilir (Güneş, 2016a; Kavcar,1995; Köksal, 2001). Sessiz okuma, okuma hızının ve anlamının artmasına yardımcı olur. Sessiz okuma bireysel okumanın temelini oluşturmaktadır. İlköğretimin ilk yıllarında öğrencilerinin okuma gelişimlerinin somut olarak gözlemlenmek için daha çok sesli okuma tercih edilirken dördüncü ve beşinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına yer verilmelidir (Güneş, 2007; Karatay, 2014)

Öğrencilerin sessiz okuma yapabilmeleri için kazanmış olmaları gereken bazı alt beceriler vardır. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir (Ülper, 2010);

- Gırtlak, dil, dudak gibi konuşmada görev alan organları hareket ettirmeme,
- Baş ve gövde hareketi yapmama,
- Gereksiz duraklamalar yapmama,
- Gereksiz geri dönüşler yapmama,
- Anlamayı aksatmayacak bir hızda okuma. Ne hızlı ne de yavaş okuma,
- Yazım ve noktalama kurallarını okuma sürecinde dikkate alma,
- Okuma sürecinde satır atlamama,
- Okuma sürecinde sözcük atlamamadır.

Sessiz okuma, öğrencilerin okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin artmasına, kendi kendine öğrenme ve bağımsız çalışma becerilerinin gelişmesine fayda sağlar. Öğretmenler öğrencilere sessiz okuma için gerekli olan becerileri kazandırmalı ve derslerde sessiz okuma çalışmalarına yer vermelidirler (Güneş, 2016a).

## **2.2. Akıcı Okuma**

Okuma etkinliği gerçekleşirken okuyucu birçok beceri ve tekniği aynı anda birbirleriyle iç içe geçmiş şekilde kullanmaktadır. Okumanın altı bileşeni vardır. Bu bileşenler hazırbulunuşluk/ses bilişsel farkındalık, sesletim ve çözümleme, sözcük dağarcığı, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve üst düzey düşünmedir.

Okumanın bileşenlerinden biri olan akıcı okumanın teorik temelini David LaBerge ve Jay Samuels'in 1974'te ortaya koydukları 'Otomatiklik Teorisi' oluşturmaktadır. Bu teoriye göre okuma gerçekleşirken insanların dikkat kaynağı sınırlıdır. Okuma sırasında alt düzey (kod çözme) ve üst düzey (anlama) okuma süreçleri için sınırlı olan dikkatin kullanılması gerekmektedir. Akıcı okuyucular kod çözme sürecinde otomatiktirler. Yani kelimeleri kolay ve hızlı bir şekilde tanırlar. Böylece dikkatlerinin büyük bir kısmını anlama için ayırabilirler (Wolf, 2011).

Akyol (2020, s. 4) akıcı okumayı, "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" olarak tanımlamaktadır. Akıcı okumayı kod çözme ve anlama süreçlerinin aynı anda gerçekleştiği bir

süreçtir. Bu nedenle okuyucunun sadece kod çözme becerisine sahip olması akıcı okuma için yeterli olmaz. Akıcı okuma sürecinde kod çözme yani kelime tanıma becerisinin zahmetsiz ve otomatik olarak gerçekleşmesi beklenir (Samuels, 2006; Zutell ve Rasinski, 1991).

Akıcı okumayı oluşturan temel bileşenler doğru okuma, okuma hızı ve prozodidir. Akıcı okumayı geliştirmek için öncelikle bu temel bileşenlerin gelişmiş olması beklenir. (Nichols vd., 2008). Akıcılıkta kelimeleri otomatik tanımanın yanında kelimelerin uygun şekilde okunmasıyla gerçekleşir. Deneyimli okuyucuların okumaları konuşma diline benzer ve okuma sürecinde kelime tanıma otomatikleştiği için çözümleme yerine yazıdaki anlam üzerine odaklanırlar (Stahl ve Kuhn, 2002).

### **2.2.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri**

Akıcı okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan beceriler (akıcı okuma bileşenleri) şu şekilde sıralanabilir (Nichols vd. 2008; Pikulski ve Chard, 2005):

- Doğru okuma
- Okuma hızı
- Prozodi

Akıcı okuma bu üç becerinin okuma sırasında aynı anda kullanılmasıyla meydana gelir (Zarain, 2007). Bu becerilerin akıcı okuma için önemi eşit olmasına rağmen gelişimleri açısından bir sıra söz konusudur. Okuyucular ilk olarak doğru okumayı ondan sonra otomatik-hızlı okumayı en son da prozodik özelliklere uygun okumayı öğrenirler. Buna göre prozodinin kazanılması doğru okuma ve otomatik okumanın kazanılmasına, otomatik okuma ise doğru okumanın kazanılmasına bağlıdır (Mathson vd., 2006). Akıcı okuma bileşenleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### ***Doğru Okuma***

Akıcı okumanın bileşenlerinden olan doğru okuma, okuyucunun kelimeleri doğru tanıma ve çözümleme yeteneği olarak tanımlanabilir (Rasinski, 2009; Torgesen ve Hudson, 2006). Kelimeleri doğru tanıma becerisi harflerin doğru seslendirilmesini ve harfler arasındaki farklılıkların ayırt edilebilmesini kapsar. Kelimenin doğru okunması için öncelikle harf-ses eşleştirmesinin doğru yapılması gerekmektedir (Keskin, 2012).

Doğru kelime tanıma becerisinin gelişmesi okuma hızı ve prozodiyi etkilemektedir. Kelimeleri tanımakta zorlanan okuyucular sık sık geri dönüş ve düzeltmeler yaparlar. Bu

okuyucular kelimeleri otomatik tanıyamadıkları için okumalarında vurgu, tonlama gibi prozodik unsurlara rastlanmaz. Okumaları yavaş ve tek düzedir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

### ***Okuma Hızı***

Akıcı okumanın önemli unsurlarından biri de okuma hızıdır. Okuyucu kelimeyi doğru tanıma becerisinin yanında bir de uygun hızda okumalıdır. Okuma hızı okuyucunun kelimeyi gördükten sonra tanıması ve devamında sesli ya da sesiz bir şekilde ifade etmesine kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Torgesen ve Hudson'a (2006) göre ise okuma hızı, kelimelerin ayrı ayrı akıcı bir şekilde tanımlanması ve okuyucunun metni okuma süresi olarak tanımlanabilir.

Otomatik okuma, okuyucunun okuma hızıyla ilişkilidir ve okuma hızının değerlendirilmesindeki ölçütlerden biridir. Okuma hızının yavaş olması okurun kelimeleri tanımak için daha fazla bilişsel kaynak kullandığının bir göstergesidir. Okurun hızlı okuması ise kelimeleri daha az bilişsel çaba ile tanıdığının göstermektedir (LaBerge ve Samuels, 1974). Yavaş, isteksiz ve çabalı bir okuma, akıcılığa ve anlamaya olumsuz etki eder. Okur metni kelime okunduğunda anlam ünitesi oluşturamaz. Buna bağlı olarak da cümleyle kelimeler arasında ya da metinle cümleler arasında bir ilişki kuramaz ve metnin anlamını kaçıır (Lems, 2006; Rasinski, 2000). Bahsedilen okuma hızı okuyucuların metni akıcı ve anlamına uygun bir hızda okumasıdır. Metnin yavaş bir hızda okunması da çok hızlı şekilde okunması gibi uygun değildir. Uygun okuma hızı akıcılığı ve anlamayı destekleyecek seviyede olmalıdır (Samuels, 1979). Uygun okuma hızı belirlenirken öğrencilerin sınıf düzeyleri, okumanın amacı, metnin özellikleri ölçüt alınmalı ve bu ölçüte göre hız, akıcılık ve anlama arasındaki denge sağlanmalıdır (Anderson, 2008).

### ***Prozodi***

Prozodi akıcı okumanın gerçekleşmesini sağlayan önemli unsurlardandır. Okuma sırasında prozodik unsurlar göz ardı edildiğinde akıcı okuma gerçekleşemez. Prozodinin olmadığı bir okuma monoton ve yetersizdir (Rasinski ve Hoffman, 2003). Prozodi, okuma sırasında ritim, tonlama, durak, vurgu ve diğer ayırıştırma unsurlarını doğru şekilde kullanarak sorunsuz okuma becerisi olarak tanımlanabilir (Deeney, 2010; Glavach, 2011; Zull, 2002).

Doğru okuma ve akabinde otomatik okuma becerileri kazanılmadan prozodik okumanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Okuyucunun metindeki kelimeleri yanlış okuması ya da doğru hızda okumaması, okumanın yavaş, parçalı vurgu ve tonlamadan yoksun olmasına sebep

olacaktır (Baştuğ, 2012). Prozodik okuma, tonlama, vurgulama, anlama göre sesi ayarlama (alçaltma veya yükseltme) ile noktalama işaretlerine uygun duraklamayı, metnin anlam ünitelerine dikkat etmeyi ve dilin sözdizimi kuralları ile uyumlu olmayı gerektirmektedir (Kuhn ve Stahl, 2000).

Prozodi evrensel bir kavramdır fakat her dilin farklı bekleme, tonlama, vurgulama özellikleri olduğu için prozodi dilin kendi yapısına göre farklılık gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında prozodinin kullanıldığı dilin özelliklerine göre şekillendiği ve değişiklik gösterdiği söylenebilir (Kuhn vd., 2010). Okuma sürecinde prozodik özelliklerin kullanılması, okuduğunu anlamayı destekleyen unsurlardandır. Bu nedenle prozodi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Kuhn ve Stahl, 2000).

### **2.3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama**

Akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır (Nathan ve Stanovich, 1991; Pikulski ve Chard, 2005; Klauda ve Guthrie, 2008; Wise vd., 2010). Yapılan araştırmalar bizlere akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Akıcı okumanın gerçekleşmesinde kelimeleri doğru/otomatik okuması oldukça önemlidir. Kelimeleri otomatik, hızlı şekilde tanıyan okuyucular okuma sırasında dikkatlerini doğru okumaya değil anlamaya yoğunlaştırırlar. Bu nedenle okuyucunun doğru tanıma ve çözümleme becerisinin gelişmiş olması okuduğunu anlamayı büyük ölçüde etkiler. Okuyucu okuma sırasında dikkatini anlamaya yoğunlaştırabilmesi için kelimeleri otomatik tanıyabilmesi gerekmektedir. Otomatikleşme içinde hem doğru okumayı hem hızlı okumayı barındırır. Kelimeleri hızlı şekilde çözümleyen öğrencilerin aynı şekilde okuma hızı da artar. Bu nedenle akıcı okuma bileşenlerinden doğru okuma ve okuma hızının okuduğunu anlamayı etkilediği söylenebilir (Adams, 1990; LaBerge ve Samuels, 1974; Lia, 2010). Dedebali ve Saracaloğlu (2010) hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Akıcı okumanın gerçekleşmesi için sadece doğru okuma yeterli değildir. Bunun yanında okuyucunun okuma hızına ve prozodiye dikkat etmesi gerekir. Prozodik unsurlara dikkat edilerek gerçekleştirilmiş bir okumada metinde anlatılmak istenen duydu ve anlam ortaya çıkar. Bu nedenle prozodik unsurlara dikkat edilerek yapılan okuma öğrencilerin metni anlamasını

kolaylaştırır (Kuhn ve Stahl, 2000). Demirtaş (2022) prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda prozodi öğretimi ile öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama becerisi ve prozodik okuma becerilerinde belirgin bir artışın olduğu görülmüştür. Prozodinin iyi kullanılması metindeki anlam ünitelerine, duraklara, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi gerekir. Rasinski'ye (2004) göre ise prozodik unsurlara dikkat ederek okuyan okuyucular metni anlayarak okurlar. Çünkü metindeki duygulara, anlam ünitelerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek akıcı şekilde okumak için okunulan metni anlıyor olmak gerekir. Aytaç (2017) prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında prozodinin, okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu görülmüştür. Bu durumda prozodi ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğu, ikisinin de birbirini olumlu yönde etkilediği söylemek mümkündür.

#### **2.4. Akıcı Okumayı Geliştirmede Kullanılan Yöntemler**

Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların belirli bir plana göre ilerlemek ve çalışmada devamlılığı sağlamak oldukça önemlidir. Uygulanan yöntemin başarıya ulaşması ve öğrenciye fayda sağlaması için planlı şekilde ilerlemek ve devamlılığı sağlamak gerektiği söylenebilir (Baştuğ, 2021). Alanyazında öğrencilerin okumalarındaki akıcılığı geliştirmek amacıyla farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu başlıkta bu yöntemlerden en yaygın olanları ele alınmıştır.

##### ***Tekrarlı Okuma***

Tekrarlı okuma, bireysel veya grup ile kısa ve anlamlı bir metnin akıcı okunana kadar tekrar tekrar okunmasına dayanır. Bu yöntem akıcı okuyan birinin okuma güçlüğü olan öğrenciye rehberlik etmesiyle gerçekleşir. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir metin öğrencinin okuma düzeyine göre 50-200 kelimelik bölümlere ayrılır. Öğrenci ayrılan bölümleri okur. Bu sırada dinleyici öğrencinin okuma hatalarını not alır. Öğrenci metni istenilen düzeyde okuyuncaya kadar okuma devam eder. Tekrarlı okumayla birlikte öğrencinin hızında artış olurken, yanlışlarında azalma olacaktır (Samuels,1979).

Tekrarlı okuma yöntemi öğrencilerin akıcı okumasını geliştirmekle beraber okunulan parçanın anlaşılmasına da katkıda bulunur. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma yöntemi uygularken dikkat etmek gereken bazı noktalar vardır. İlk olarak paragraf bir yetişkin veya akıcı okuyan biri tarafından sesli şekilde okunmalıdır. Tekrarlı okuma sürecinde öğrenciye mutlaka yaptığı hatalarla ilgili geri dönütler

verilmelidir. Tekrarlı okuma yönteminde okuma istenilen düzeye gelene kadar tekrar tekrar okuma çalışması yapılmalıdır (Therrien, 2004). Bu süreçte diğer önemli nokta ise seçilen metnin öğrencinin okuma düzeyine uygun olmasıdır. Öğrencinin düzeyine uygun olmayan, zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi öğrencinin okumaya karşı ilgisini de azaltır (Akyol, 2006). Eğer öğrenci birinci veya ikinci okumasında akıcı okuyabiliyorsa bir üst zorluk düzeyindeki metni seçilebilir. Öğrenci dördüncü kez okumasına rağmen akıcı okuyamıyorsa öğretmen daha basit düzeyde bir metin seçmelidir (Krammer, 2007).

### ***Eşli Okuma***

Eşli okuma, okuma güçlüğü olan öğrencinin akıcı okuyan birisi ile metni okumasına dayanan bir yöntemdir. Eşli okuma yöntemi küçük grupların akıcı okuma düzeylerini geliştirilmek için kullanılabileceği gibi bütün sınıfın akıcı okuma becerilerini geliştirmek içinde kullanılabilir. Sınıf genelinde gerçekleştirilecek uygulamalarda öğrenciler akranları ile eşleştirilerek gruplar oluşturulur ve okuma çalışması yaptırılır (Baştuğ, 2021).

Eşli okumada öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi öğrencinin okuma düzeyinin biraz üstünde olabilir. Okuyucu ve yardımcı kişi kitabın ana başlıklarını ve kapak görsellerini tartışır ve ardında sesli okuma gerçekleştirilmeye başlanır. Okurun metni okurken zorlanması durumunda (örneğin, dört-beş saniyelik duraklamasında) yardımcı kişi hemen devreye girmeli ve okuma zorluğu giderilerek okuyucunun okumaya devam etmesi sağlanmalıdır. Eşli okuma sırasında yardımcı hızını okura göre ayarlamalı ve ona olumlu geribildirimler vermelidir (Akyol, 2013).

### ***Koro Okuma***

Koro okuma, sesli okuma akıcılığını geliştirmeye fayda sağlayan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde iki ya da daha fazla kişi aynı anda, uyumlu ve senkronize şekilde metni sesli olarak okuyarak okuma etkinliğini gerçekleştirirler (Keskin, 2012; Poore ve Ferguson, 2008). Koro okuma; nakarat koro okuma, diyalog, bir satır bir çocuk ve koro şarkı söyleme gibi farklı şekillerde uygulanabilmektedir (Rasinski, 2010). Nakarat koro okumada, seçilen bir öğrenci metnin tamamını okur. Gruptaki diğer öğrenciler iste metnin sadece nakarat bölümüne katılım sağlar. Bir satır bir çocuk uygulamasında ise genellikle şiir türündeki metinler seçilir . Şiirin her bir satırı farklı öğrenciler bölüştürülür ve öğrenciler sadece kendilerine verilen satırı okuyarak koro okumayı gerçekleştirirler. Koro halinde şarkı söyleme uygulamasında ise öğrenciler hep birlikte koro halinde kısa şiirleri okurlar. Bu uygulama genellikle okumaya yeni başlayan öğrenciler için tercih edilmektedir (Keskin, 2012). Diyalog yönteminde ise diyalog

içeren metinler seçilir. Metinlerdeki karşılıklı konuşmaları sırayla görevlendirilen öğrenciler okurlar ya da sınıfın bir kısmı bir karakteri diğer kısmı da öteki karakteri temsil ederek okuma yapabilirler (Rasinski, 2010).

Koro okuma çalışmaları öğrencilerin özgüvenini geliştirmede, cesaret kazanmalarında ve motive olmalarında oldukça faydalıdır. Koro okuma çalışmalarıyla öğrencilere eğlendikleri, keyif aldıkları ve aktif katılarak kendilerini geliştirdikleri bir okuma ortamı sağlanmaktadır (Baştuğ, 2021).

### ***Eko/Yankılayıcı Okuma***

Eko/yankılayıcı okuma yöntemi iyi bir okuyucunun kelime, cümle ya da kısa bir paragrafı yüksek sesle okuması ve öğrencinin okurun okumasını örnek olarak tekrar etmesiyle gerçekleşen yöntemdir. Eko okuma yöntemi özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Bu yöntemde öğrenci öğretmenini kalemle veya parmakla takip ederek işittiği kelime ile gördüğü kelimeyi eşleştirir (Baştuğ, 2021).

Eko okuma yönteminde öğretmen ya da akıcı okuyan kişi okunacak metnin bir örneğini öğrenciye verir. Daha sonra metindeki bir kelimeyi veya cümleyi sesli okur ve öğrenciden kalem ya da parmakla okuduğu kısımları takip etmesini ister. Öğrenci öğretmenin okuduğu kelimeyi veya cümleyi tekrar eder. Bu süreçte öğrenciler okuma yaparken öğretmenin okumasını örnek alırlar ve onun ifadelerine benzer şekilde okuma gerçekleştirirler. Öğrencilerin okuma sırasındaki yanlış okumaları ve hatalı telaffuzları öğretmen tarafından düzeltilir ve öğrenci aynı yeri tekrar okur. Okuma metni tamamlanıncaya kadar öğretmen ve devamında öğrencinin tekrar okuması devam eder. Eko okumanın başlangıcında daha kısa kelime ve cümleler tercih edilir. Öğrencinin okuma düzeyi geliştikçe daha uzun kelime, cümle veya paragraflara geçilir (Baştuğ, 2021).

### ***Okuma Tiyatrosu***

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin akıcı okuma becerisi kazanabilmeleri için bir metni tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilerin önünde okumasıdır (Young ve Rasinski, 2009). Bu yöntemde öğrencilerin rolleriyle ilgili metni ezberlemesi gerekmez. Söz konusu metinlerin önceden birkaç defa okunması yeterlidir. Okuma tiyatrosunda öğrencilerin kendilerine verilen karaktere uygun jest ve mimiklerle okuma performansını sergilemeleri beklenmektedir. Bu performans sırasında öğrenciler metni hızlı ve otomatik şekilde okumalıdır. Bu sürece

öğrenciler aktif katılırlar ve okuma motivasyonları artar. Bununla birlikte okuma tiyatrosu yöntemiyle öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler görülür (Akyol, 2013).

## **2.5. Akıcı Okumanın Geliştirilmesinde Yararlanabilecek Dijital Araçlar**

Yaşadığımız çağda teknolojinin etkisiyle eğitim materyalleri değişime uğramıştır. Bu durum okuma güçlüklerinin giderilmesini ve akıcı okumanın geliştirilmesini de oldukça etkilemiştir. Dijital ortamlarda okuma sorunlarının tespit edildiği ve bu sorunların çözümüne yardımcı olan pek çok araç geliştirilmiştir. Günümüzde teknolojinin bize kazandırdıklarından biri olan Web 2.0 araçlarını kullanarak özel gereksinimli öğrencilerin sorunlarına çözüm olabilecek uygulamalar tasarlanmaktadır. Okuma güçlüklerinin giderilmesi ve akıcı okumanın geliştirilmesinde kullanılabilecek bazı dijital araçlar şunlardır;

### ***Dijital Kalem Teknolojileri***

Dijital kalemler metinleri akıcı okuma seviyesinde seslendiren araçlardır. Öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilmiş metnin üzerinde dijital kalem basılı tutularak gezdirilir ve metin uygun hız ve prozodide hatasız olarak seslendirilir. Bu seslendirmeyi tekrar dinleyebilmek mümkündür. Dijital kalemler öğrencinin eş zamanlı okuma yapmasına, metnin doğru okunuşunu dinlemesine ve model alamsına olanak sağlar. Bu kalemler bilgisayara bağlanarak öğrencinin okumasındaki gelişim takip edilebilir. Hem dijital hem de basılı metinlerde kullanılan bu teknoloji ile öğrencilerin okuma becerilerini geliştirilmesi ve okuma motivasyonlarının artırılması hedeflenmektedir (Sulak ve Çetinkaya, 2022).

### ***Sesli Kitaplar***

Basılı kitapların seslendirme, müzik ve efektlerle birlikte sunulması sesli kitap kavramını ortaya çıkarmıştır. Görme engelli vatandaşların kitap okuyabilmesi amacıyla ortaya çıkan sesli kitaplar günümüzde akıcı okumayı geliştirmek, kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmek, okuma motivasyonunu artırmak, yabancı dilde okumalarda dil gelişimini desteklemek gibi pek çok farklı amaç için kullanılmaktadır (Altınok, 2007).

Sesli kitaplar öğrencilerin bireysel okumalarında zorlandıkları anında doğru okunuşunu dinleyerek düzeltmelerine yardımcı olur. Okuyucular sesli kitaplar aracılığıyla akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden tekrarlı okuma ve eşli okumayı yapabilmektedirler. Ayrıca sesli kitaplar öğrencilerin dijital ortamda kendi kütüphanelerini oluşturmalarına ve düşük bütçelerde

çok sayıda kitaba ulaşmalarına olanak sağlar. Dijital ortamlarda birbirinden farklı pek çok sesli kitap uygulaması bulunmaktadır.

### ***Dijital Kitaplar***

Günümüzde dijitalleşmeyle birlikte basılı kitaplar dijital ortamlarda da erişilebilir formatlarda yayımlanmaya başlamıştır. Dijital kitaplar yazı ve görselleri dijital ortamda okuyucuya sunmanın yanı sıra hareketli görüntüler, seslendirme, ses kaydetme, ses efektleri, müzik desteği ve metni dinleme gibi özelliklere de sahiptir. Tüm bu özellikler sayesinde dijital kitaplar öğrencilerin kitapla etkileşimini arttırmaktadır. Dijital kütüphaneler okuyucuların pek çok farklı türde yüzlerce kitaba ulaşmasını sağlamaktadır.

Dijital kitaplarla çocuklara okuma hataları olmadan yapılan okumalar aracılığıyla doğru modelleme sunulur. Bunun yanı sıra uygulamanın öğrencilere okuma görevleri vermesi, bu görevler doğru şekilde tanımlandığında uygulama içinde puan, yıldız, rozet kazanma gibi ödüllerin olması çocukların okuma motivasyonunu artıran özelliklerindedir. Ayrıca bazı uygulamalarda metnin sonunda yer alan okuduğunu anlama soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerde uygulamada kaydedilen verilerden çocuklarının okuma sürelerini, okuma içeriklerini ve okuma geçmişlerini kontrol edebilirler.

### ***Podcastler***

Podcastler dijital ortamda ulaşılabilen ses veya videolar olarak açıklanabilir. Podcastler sayesinde okuyucular kendi okumalarını kaydedip diğer okuyucular ile paylaşabilir ya da başka okurların okumalarını dinleyebilirler. Zayıf okuyucuların iyi okuyucuların okumalarını model alarak tekrarlı okumalar yapması okuma hatalarının giderilmesine, prozodilerinin geliştirilmesi fayda sağlar. Okuyucular kendi düzeylerindeki metinleri okuyup bu okumaları kaydedebilir ve daha sonra kendi hatalarını dinleyerek analiz edebilirler. Ayrıca bu kayıtlar sayesinde öğretmen ve ebeveynlerde çocukların okumalarını değerlendirebilirler (Sulak ve Çetinkaya 2022).

### ***Reading Speed/Fluency Builder/Spreeder***

Öğrencilerin kod çözme becerilerini geliştirme ve okuma hızlarını artırmaya yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş uygulamalardır. Öğrenciler kendilerine uygun metinleri düşük hızdan başlayarak okuma seviyelerine göre okurlar. Seviye tamamlandıkça metinlerin hızı artar. Okunacak metin uygulamalardaki dijital kütüphanelerden seçilebileceği gibi okur kendi

seçtiği metinleri de uygulamaya yükleyebilir. Öğrencilerin okuma performanslarına yönelik rapora okuma sonrasında ulaşılabilir ve okuma becerilerindeki değişim değerlendirilir.

### ***Texthelp***

Öğretmeler sınıf düzeyine uygun metinleri Google Drive ya da Google Classroom gibi ortamlarda öğrencileriyle paylaşırlar. Öğrenciler öğretmenlerinin gönderdiği metni okuyup okumalarını kaydederler. Öğretmenlerde bu okumaları uygulama içerisindeki puanlama araçları ile hızlı şekilde puanlayıp değerlendirirler. Texthelp uygulamasıyla öğrencilerin okuma akıcılığı belirlenir ve sistematik şekilde takip edilerek ihtiyaç duyulan müdahale belirlenebilir (Texthelp, 2023).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Whalley ve Hansen (2006), yaptıkları araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ve prozodik okumaları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 81 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde prozodik okuma becerisinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çatak ve Tekinarslan (2008) PowerPoint programıyla hazırlanmış okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmalarında öğrencilerin okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metni anlama düzeylerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12-13 yaşlarında ilkokula devam eden 3 hafif düzey zihinsel engelli öğrenci oluşturmaktadır. Başlama düzeyinde ve uygulama sürecinde hazırlanan slaytlar kullanılmış ve elde edilen veriler kaydedilerek analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda PowerPoint programında hazırlanan, görsellerin ağırlıklı olarak yer aldığı materyallerin öğrencilerin kelimeyi, cümleyi, metni somutlaştırmasına ve anlamasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Heath (2008) tarafından yürütülen çalışmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi ve sistematik hata düzeltme prosedürleriyle birlikte uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin etkisi incelenmiştir. Araştırma tek denekli araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu okuma güçlüğü olan ve ilkokul dördüncü sınıfa devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen veriler analiz edildiğinde paragrafın önceden dinlenmesi ve sistematik

hata düzeltme prosedürleriyle birlikte uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Lim ve Oei (2015) tarafından yürütülen çalışmada, disleksi tanılı öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlüklerin giderilmesinde Orton-Gillingham tabanlı müdahale programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma tek denekli araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu disleksi tanısı olan 6-14 yaş aralığında olan otuz dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması 80 saat sürmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilere, O-G yaklaşımı eğitimi alan öğretmenler okul dışı saatlerde bir yıl boyunca, O-G tabanlı müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda O-G tabanlı müdahale programının disleksi tanısı almış öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Young ve Rasinski (2017), araştırmalarında tekrarlı tiyatro yönteminin 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerindeki atkısını incelemişlerdir. Araştırma Türkiye’de 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri incelendiğinde okuyucu tiyatrosunu akıcı okuma bileşenlerinden kelime tanıma ve okuma prozodisini yük ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

Ceyhan (2019) etkileşimli sesli okuma (ESO) derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, okuma motivasyonlarına ve akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise öğretmen ve öğrenci görüşleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 62 tane 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 11 hafta süren araştırma kapsamında yapılan ESO derslerini bir deney grubunda araştırmacı bir deney grubunda ise sınıfın kendi öğretmeni yapmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Rubriği, Okuma Motivasyonu Profili, Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı ve Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizleri sonucunda Etkileşimli Sesli Okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularda öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin analizinde ise öğrenci ve öğretmenlerin ESO derslerinden keyif aldıkları okumaya karşı merak ve ilgi oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda ESO derslerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime öğretimi konusunda yardımcı olduğu görülmüştür.

Loh ve Sun (2019) yaptıkları araştırmada Singapur'daki ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital okuma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem deseni kullanılarak yapılmıştır. Yaşları 13 ve 17 arasında değişen 7208 öğrenciye anket uygulanmış, bunların 6005'i anketi tamamlamıştır. Araştırmanın nitel verileri 14 yaşındaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin daha çok basılı metinleri tercih ettiği ancak yaşları arttıkça dijital metinlere daha çok yönlendikleri görülmüştür.

Madnani ve diğerleri (2019), okumada güçlüğü olan ya da okuması gelişmekte olan öğrencin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla "My Turn To Read" (MTTR) eğitim aracını tasarlanmış ve bu çalışmada kullanmışlardır. Katılımcılar, yaşları 8- 11 arasında değişen 36 çocuktan oluşmaktadır. Uygulama, kullanıcıların bir sanal partnerle ilgilerini çeken bir kitabı sırayla sesli okumalarına olanak tanır. Uygulamanın özellikleri, kullanıcıların okuma sırasında dinleyerek ve okuyarak metni daha akıcı bir şekilde anlamalarını sağlamayı amaçlar. Uygulama sonuçlarında MTTR'ın kullanıcıların hızını arttırdığını ve okuma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Araştırma süresince çocuklar, MTTR ile okuma etkinliklerine isteyerek katılmış ve toplamda 61 saatten fazla dinleme ve okuma süresi kaydedilmiştir. Kullanıcıların dönüşleri arasında yapılan analizlerde, okuma akıcılığında belirgin bir gelişme gözlemlenmiştir.

Soydaş ve Ertem (2019), dijital metinlerin tekrarlı okunmasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında 21 öğrenci gerçekleştirilmiştir. Uygulamada her hafta farklı bir dijital metin tekrarlı okutulurken okuma ve anlama çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar 8 hafta sürmüştür. Uygulamaların sonucunda öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı, hızlarının arttığı ve okuma prozodilerinin geliştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda dijital metinlerin tekrarlı okunmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Antara (2022) araştırmasında Educandy uygulamasının öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada gömülü karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Punia Singaraja'daki 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kelime testleri, gözlem kontrol listeleri ve anketler kullanılmıştır. Sonuçlar, Educandy'nin orta düzeyde etkililik ile genç öğrencilerin kelime dağarcığı üzerinde

önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca uygulama sonucunda öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

Dügeroğlu (2022) araştırmasında elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma tutumlarına etkisini incelemiştir. Deneysel model kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim döneminde özel bir ilkökulda öğrenim görmekte olan 30 birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılardan 15 kişi deney grubu, 15 kişi kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubu elektronik, kontrol grubu ise baskı tabanlı hikâye kitaplarından okuma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak “Okuma Prozodik Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, ve Hız Çetelesi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: Okuduğunu Anlama Başarı Testinde her iki grubun da ön test ve son testlerden aldıkları puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu ve anlama düzeylerinin arttığı görülmüştür. Elektronik kitaplarla uygulanan serbest okuma etkinliklerinin geleneksel yöntemle uygulanan serbest okuma etkinliklerine göre öğrencilerin Prozodik Okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı derecede bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma tutumlarındaki değişim incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilere kitap okuma tutumu kazandırdığı görülmüştür. Son olarak akıcı okuma ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Özer (2022), araştırmasında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerin etkisi ortaya koymaktır. Eylem araştırması deseninde yapılan bu çalışmada 10 yabancı uyruklu öğrenciyle çalışılmıştır. Katılımcıların okuma-anlama ve yazma becerilerini dijital oyun destekli etkinliklerle geliştirmeye yönelik eylem planları oluşturulmuştur. Eylem planlarının uygulanması sonucunda veriler analiz edildiğinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1 düzeyi Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde tüm öğrencilerin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlık (2022) araştırmasında Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış olup çalışma grubunu iki ayrı ilkökulda öğrenim gören 51 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama süreci 10 hafta sürmüştür ve bu süre boyunca deney grubuyla Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş çevrimiçi kelime etkinlikleri yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel

işlem uygulanmamıştır. Veri toplama aracı olarak “Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT), Hikâye Edici Metni Anlama Testi (HEMAT), Bilgi Verici Metni Anlama Testi (BVMAT), Kelime Tanıma Yüzdesi (KTY) ve Okuma Hızı (OH)” puanları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubu öğrencileri son test ve ön test kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve okuma hızı puanları arasındaki farkın kontrol grubu öğrencileri son test ve ön test puanları arasındaki farktan anlamlı düzeyde daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin öğrencilerin kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Uçar (2022), araştırmasında dijital okumanın akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ilkokul ikinci sınıfa devam eden okuması zayıf iki öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında okuma hatası çizelgesi, hız çizelgesi, prozodik okuma çizelgesi ve benzer özellikleri olan metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde dijital okumanın okuma hatalarının azalmasına ve prozodi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu görülmüştür.

Suğur (2023), yaptığı araştırmada akıcı okuma problemi olan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde podcastlerin etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel tek denekli desen modelindedir. Veri toplama sürecinde öğrenciye hikaye edici ve bilgilendirici metinler aracılığıyla podcastlerden yararlanılarak uygulama yapılmıştır. Araştırma 10 hafta devam etmiş toplam 30 saat sürmüştür. Öğrencinin bu süredeki okumaları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde podcastlerin akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Podcastlerin en fazla akıcı okuma bileşenlerinden prozodik okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Duyar (2024), yaptığı çalışmada okuma tiyatrosu ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel yöntemlerden eylem araştırması modelinde 16 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma tiyatrosu sonrasında öğrencilerin okuma hızlarında bir değişiklik olmadığı fakat prozodi becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Kayıkçı (2024), yaptığı araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni basılı ya da dijital materyaller kullanarak okumanın akıcı okumaya etkisini incelemiştir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler 3 gruba ayrılmış ve gruplara basılı metin, doğrusal hipermetin ve doğrusal olmayan hipermetinden biri okutulmuştur. Araştırma sonucunda farklı metin türleri arasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarını dijital uygulamalar aracılığıyla geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmasıdır. “Eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir.” (Gürgür, 2017, s. 39).

Green ve Levin (2007) eylem araştırmasını, araştırmacıların kendi sorunlarını tanımlama, çözüme ve geliştirmeyi amaçladıkları ve diğer çalışanlarla işbirliği içinde yapılan bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır. O'Brien'e (2001) göre ise eylem araştırması ‘yaparak öğrenme’dir. Eylem araştırması sürecinde bir grup insan bir problemi tanımlar ve problemin çözümünü ararlar, buldukları çözümün etkisine bakarlar. Çözümün etkili olmaması durumunda en iyi sonucu elde edene kadar sorunu yeniden çözmeye çalışırlar.

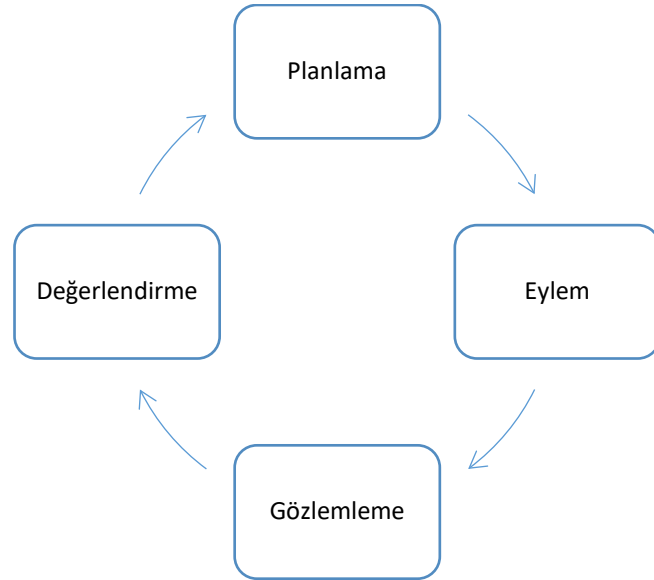
İlk eylem araştırması çalışmalarının 1940’lı yıllarda Amerika’da Kurt Lewin’in çalışmaları ile başladığı bilinmektedir. Lewin eylem araştırmasını planlama, eylem ve eylem sonuçlarını değerlendirme basamaklarından oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır (Adelman, 1993; Aydın, 2005; McFarland ve Stansell, 1993). Aynı yıllarda eylem araştırmasını çalışmalarında kullanan bir diğer isim John Collier’dir. 1945 yılında Amerika’da halkın tarımsal faaliyetlerini geliştirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür (Wallece, 1987; Winter, 2001). Stephen Corey’de eğitim alanında eylem araştırmasını ilk kullanan isimler arasındadır. Öğretmenler ile araştırmacıların birlikte çalışması gerektiğini savunan Corey ve diğerleri (1953) yaptıkları çalışma ile araştırma sonuçlarını kullanan öğretmenleri cesaretlendirmeyi amaçlamıştır (Poetter, 1997, akt. Ocak ve Baysal, 2021).

Eylem araştırması, eğitim alanında sıkça kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olmuştur. Öğretimi geliştirmek ve daha iyi bir hale getirmek için sınıflarda araştırma gereklidir. Yapılan eylem araştırmaları eğitim alanında çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.)

problemlerinin çözümlerini sistematik şekilde gerçekleştirmelerine, uygulama ve gözlemlerini birbirleriyle paylaşmalarına olanak sağlar (Beyhan 2013; Ferrance, 2000; Ocak vd. 2021). Eylem araştırması aracılığıyla öğretmenler sınıflarında kendi yaşadıkları problemlere çözüm ararlar ve bunu uygulamalı olarak deneyimlerler. Bu uygulama sürecinde kendi öğretmenlik deneyimlerini gözleme ve geliştirme şansı bulurlar (Mertler ve Charles, 2008; Sagor, 2000).

Eylem araştırmaları eğitime ilişkin pek çok alanın incelenip geliştirilmesinde etkilidir. Öğretim, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin olumlu tutumlarının desteklenmesi, hayat şartlarına uygun değerler oluşturulabilmesi, okul yönetiminin etkililiğinin artırılması, öğretmenlerin öğretim metotlarının geliştirilmesi, analiz güçlerinin ve öz farkındalıklarının artırılması eylem araştırmalarının eğitimde katkı sağlayabileceği önemli noktalardır (Beyhan, 2013; Cohen ve Manion, 1996; Metethal, 2012). Mattetal'a (2012) göre sınıf eylem araştırması, bir öğretmenin kendini geliştirmesinin en iyi yoludur. Öğretmen kendi öğretimindeki öğrenci üzerindeki etkilerini araştırırken öğretim yöntemindeki olumlu ve olumsuz yönleri fark eder. Öğretmen eylem araştırması yoluyla kendi eksikliklerini de fark eder.

Eylem araştırması süreci planlama, eylem, gözleme ve yansıtma olmak üzere dört sarmal aşamadan oluşur (Coats, 2005). Bu sarmal yapı şekil 3.1'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Süreci

Planlama eylem araştırmasının ilk aşamasıdır. Araştırmacı bu aşamada durumu ya da problemi belirlemelidir. Bu noktada sadece istatistiksel verilerden değil araştırmacının kendi

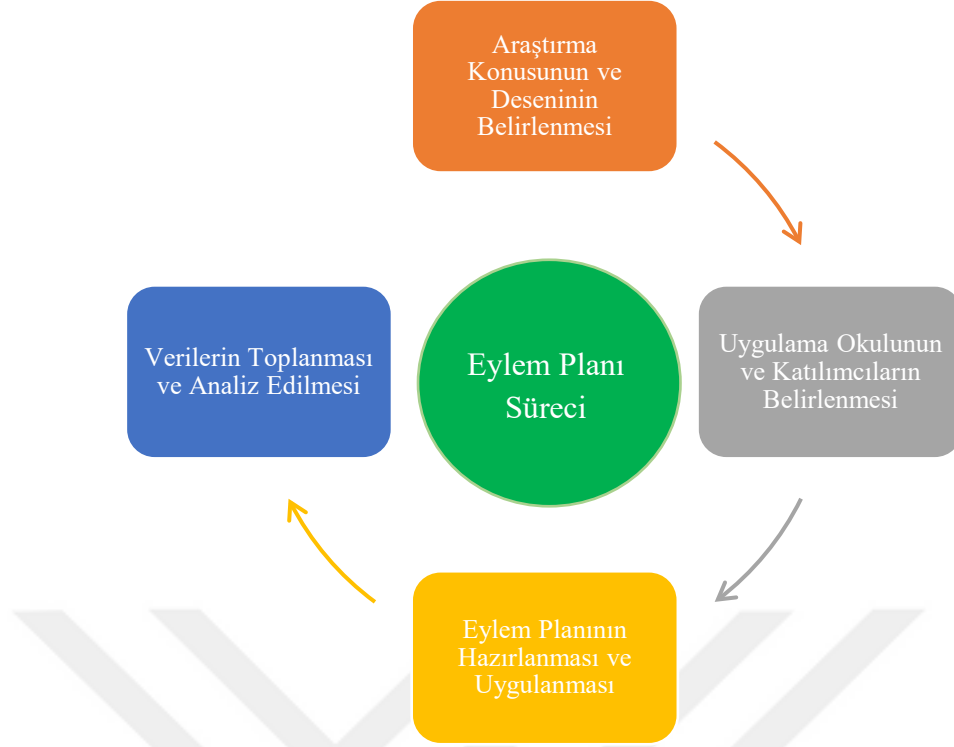
bilgilerinden de yararlanılır. Lewin'e (1946) göre bu aşamada araştırmacı yapmayı planladığı eylemi tüm detaylarıyla planlamalıdır. Ardından bu planın uygulanabilirliğini değerlendirmelidir.

Eylem planının hazırlanması ve uygulanması ise ikinci aşamadır. Araştırmacı belirlediği sorunları ortadan kaldırmak amacıyla eylem planını oluşturur. Eylem planında uygulama adımları, uygulama süreleri ve zamanı açıkla belirlenir. Uygulama sürecinde araştırmacı aldığı geri dönütlere göre eylem planında değişikler yapabilir. Bu değişikliklerin nedenini uygulama sürecinde kayıt altına almalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Gözleme ise eylem araştırmasının üçüncü basamağıdır. Bu aşamada eylem planında hazırlanan adımlar uygulamaya koyulur. Bu süreçte eylem planına bağlı kalınır. Araştırmacının eylem sürecini, eylemin etkilerini, karşılan zorlukları, planı uygulanışını kısıtlayan zorlukları dikkatli, planlı ve açık görüşlü şekilde gözlemlemelidir. Yaptığı gözlemleri sürekli olarak kayıt altına almalıdır (Kemmis vd.,2004; Lewis, 1946).

Değerlendirme basamağında ise eylem planını ile elde edilen sonuçların değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme sonucunda istenen sonuca ulaşılmaması durumunda araştırmacı tekrar problemi tanımlama aşamasına tekrar döner (Büyüköztürk vd., 2009; Ferrance, 2000).

Bu araştırma da ise ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarını dijital uygulamalar aracılığıyla geliştirmesi amaçlanmış ve bu amaca yönelik olarak hazırlanan eylem araştırması süreci Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Eylem Planı Süreci

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bir araştırmada oluşturulacak gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması ölçüt örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu açıdan araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Yapılan araştırmanın katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde olmaları, akıcı okuma güçlüğü yaşıyor olmaları, sınıf öğretmenlerinin bu sorunu gidermeye istekli olması, öğrenci ve velilerin araştırmaya katılmak için istekli olmaları planlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı daha önceden çalışmış olduğu okulun müdürü Ö. İ. ile iletişime geçerek yapılması planlanan araştırma hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra araştırmacının da daha önceden sınıf öğretmenliğini yaptığı 2-C sınıfının sınıf öğretmeni *Öğretmen F. ile* görüşülerek kendisine araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. *Öğretmen F.* araştırmanın sınıfındaki öğrencilerle gerçekleştirilebileceğini ve sınıfında akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler olduğunu söylemiştir.

Araştırmanın yapılacağı okul ve sınıf ortamı kararlaştırıldıktan sonra araştırma izni için üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmıştır. Araştırma izninin alınmasıyla birlikte eylem planlarının (öğretim etkinliklerinin) uygulanması 2023-2024 öğretim yılı bahar yarıyılında Konya ili, Karatay ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma okulun ders

saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 4 erkek ve 6 kız olmak üzere toplam 10 öğrenci katılmıştır. Öğrenci velilerine araştırma hakkında bilgi verilerek izinleri alınmıştır. Öğrenci ve velilerin araştırmacıyı önceden tanıyor olmaları araştırmaya katılım isteklerini artırmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlük, katılımcı gözlemleri, kamera kayıtları, ses kayıtları ve öğretmen görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı yansıtıcı günlüğüne uygulama süreci boyunca yaşadığı duygu ve düşüncelerini, zorlandığı noktaları ve gözlemlerini yansıtmıştır. Araştırma boyunca 34 sayfa yansıtıcı günlük tutulmuştur. Araştırmacı öğrencilerle yakın ilişkiler kurarak çocukların günlük alışkanlıklarını, kültürel yapılarını, davranış biçimleri gözlemlemiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen dersler video kaydına alınmıştır. Araştırma sonucunda 33.600 MB görüntü elde edilmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili ön-son ölçümlerde öğretmen değerlendirme formları, okuma prozodisi rubriği ve okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriğinden (Bkz. Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4 ve Ek-5) yararlanılmıştır. Ön – son ölçümler sırasında öğrencilerin okumaları ses kaydına alınmış daha sonra bu ses kayıtları dinlenerek analiz edilmiştir. Ön-son ölçümler sırasında yaklaşık 48.00 KB ses kaydı elde edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Yapılacak araştırmada sınıfın iklimi, öğrencilerin okuma durumları ve öğrenci-öğretmen ilişkileri hakkında ön bilgi edinmek adına araştırmanın öncesinde ve sonra tüm araştırma süresi boyunca katılımcılar gözlemlenmiştir. Araştırmanın uygulama okulunun belirlenmesiyle birlikte araştırmacı araştırmanın her aşamasına ilişkin duygu, düşünce, izlenim ve deneyimlerine ilişkin yansıtıcı günlük tutmuştur. Sınıf öğretmeni ve öğrenciler hakkında daha detaylı bilgiye ulaşmak için öğrenci bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar öğrencilerin araştırma sürecine katılım durumları, verdikleri tepkiler, araştırmacının etkinlikleri gerçekleştirme durumu, sınıfta gerçekleşen öğrenci diyalogları gibi noktaların incelenmesi için video kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda yapılacak ön-son ölçümler ile öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma süreciyle ilgili araştırmanın sonunda velilerle yapılacak görüşmelerden yararlanılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesi için akıcı okumanın bileşenlerinin ve okuduğunu anlamının ölçülerek değerlendirilmesi gerekmektedir.

**Doğru okumanın değerlendirilmesi:** İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğru okumalarının ölçülmesinde “kelime tanıma yüzdesi” hesaplanmıştır. Kelime tanıma yüzdesi öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Bu yüzde doğru okunan kelime sayısının, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesiyle hesaplanır (Yıldırım vd., 2014). Bu araştırmada kelime tanıma yüzdesinin yorumlanmasında Vaughn ve Linan Thompson’ın (2004) önerdiği sınıflama kullanılmıştır. Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanması sonucu doğru kelime tanıma oranının %96 ve üzeri olması *serbest okuma düzeyini*, %90-%95 aralığı *geliştirilebilir okuma düzeyini* ve %89 ve altında olan puanlar ise *endişe duyulan okuma düzeyini* yansıtmaktadır.

**Okuma hızının değerlendirilmesi:** İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının ölçümü öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sürecinde doğru olarak okuduğu kelimeler ile hesaplanması ile yapılır. Rasinski’ye (2010) göre ilkökul öğrencilerinin 60 saniyelik okumaları gereken kelime sayıları sınıf düzeyine ve ders dönemine göre değişiklik göstermektedir. Ders dönemleri ve sınıf düzeylerine göre belirlenmiş bu aralıklar Tablo 3.5’de gösterilmektedir. Söz konusu bu aralıklar aynı zamanda alanyazında birçok araştırmacı (Baştuğ, 2012; Çayır, 2014; Aşıkcan ve Saban, 2021) tarafından da kullanılmıştır.

**Tablo 3.1.** İlkokul Öğrencileri İçin Bir Dakikada Okunması Gereken Kelime Sayısı Aralıkları

	Sonbahar	Kış	İlkbahar
İkinci sınıf	30-80	50-120	70-130
Üçüncü sınıf	50-110	70-120	80-140
Dördüncü sınıf	80-130	90-140	100-140

*Kaynak:* Rasinski’den (2010, s. 194) uyarlanmıştır.

Bu araştırmada ön-son ölçüm sonuçlarının yorumlanmasında sonbahar dönemi aralıkları kullanılmıştır.

**Okuma prozodisinin değerlendirilmesi:** İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma prozodisinin analiz edilmesinde Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Okuma Prozodisi Rubriği” (Bkz. Ek-3) kullanılmıştır. Prozodik okuma ölçülürken öğrencinin 60 saniyelik sesli okuması dinlenerek rubrik üzerinde değerlendirilir. Rubrikte değerlendirme ölçütlerine göre toplamda 4-16 puan aralığında değişen bir prozodi puanı elde edilir. Bu araştırmada 8 ve altında olan toplam prozodi

puanlarının *endişe duyulan okuma düzeyini*, 9-12 arasında olan toplam prozodi puanlarının *geliştirilebilir okuma düzeyini* ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise *serbest okuma düzeyini* gösterdiği varsayılmıştır.

***Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi:*** İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumlarının analiz edilmesinde Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilen ve Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği” (Bkz. Ek-4) kullanılmıştır. Rubrikte değerlendirme ölçütlerine göre toplamda 1-6 aralığında değişen puanlama yapılmaktadır. 1-3 puan aralığı metnin anlaşılmadığını, 4-6 puan aralığı metnin anlaşıldığını ifade etmektedir.

Ayrıca araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise tematik kodlamalardan ve ilgili verilere destek olması açısından kamera kayıtlarında yer alan diyaloglardan, ses kayıtlarından ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma sorularının sırasına göre ele alınmıştır.

#### 4.1. Öğrencilerin Mevcut Okuma Becerileri

Araştırmanın ön-ölçümleri 18.09.2023-29.09-2023 tarihleri arasında elde edilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorusu kapsamında, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırma bulguları ayrı ayrı tablolaştırılarak betimlenmiştir.

##### 4.1.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri

Katılımcıların öncelikle akıcı okuma (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) düzeyleri ele alınmıştır. Sırasıyla hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir için öğrencilerin akıcı okuma performansları ile ilgili alanyazın çerçevesinde betimlenmiştir.

Tablo 4.1’de öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen akıcı okuma düzeyleri ele alınmıştır.

**Tablo 4.1.** Hikâye Edici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı			Prozodi	
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Prozodi Düzeyi
Ö1	5	% 95	Geliştirilebilir	116	203	34	4	Endişe
Ö2	12	%90	Geliştirilebilir	109	193	34	4	Endişe
Ö3	13	%89	Endişe	108	219	30	4	Endişe
Ö4	31	%74	Endişe	90	151	36	6	Endişe
Ö5	42	%65	Endişe	79	82	58	6	Endişe
Ö6	12	%90	Geliştirilebilir	109	101	65	10	Geliştirilebilir
Ö7	20	%83	Endişe	101	143	42	10	Geliştirilebilir
Ö8	14	%88	Endişe	106	186	34	9	Geliştirilebilir
Ö9	17	%86	Endişe	104	171	36	7	Endişe
Ö10	5	%96	Serbest	116	248	28	6	Endişe

\**Doğru okuma yüzdesi*: %96 ve üzeri olan puanlar serbest okuma düzeyini, %90 ve %95 arasında olan puanlar geliştirilebilir okuma düzeyini ve %89 ve altı olan puanlar da endişe duyulan okuma düzeyini yansıtmaktadır.

\*\**Okuma hızı*: İlkokul ikinci sınıf öğrencileri sonbahar döneminde dakikada 30-80 arası kelime okumalıdır.

\*\*\**Prozodi puanı*: 8 ve altında olan prozodi puanlarının endişe duyulan okuma düzeyini, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının geliştirilebilir okuma düzeyini ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise serbest okuma düzeyini temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 4.1’e göre hikâye edici metinde akıcı okumanın doğru okuma bileşeni açısından 6 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö9) endişe duyulan okuma düzeyinde, 3 öğrencinin (Ö1,

Ö2 ve Ö6) *geliştirebilir okuma düzeyinde* ve 1 öğrenci (Ö10) *serbest okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir. Akıcı okumanın okuma hızı/otomatiklik bileşeni açısından 9 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9) dakikada ortalama 30-80 arasında kelime okurken, 1 öğrenci (Ö10) 30'un altında okumuştur. Akıcı okumanın prozodi bileşeni açısından ise 7 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9 ve Ö10) *endişe duyulan okuma düzeyinde* ve 3 öğrenci (Ö6, Ö7 ve Ö8) *geliştirebilir okuma düzeyinde* performans sergilemişlerdir. Öğrencilerden hiçbiri *serbest okuma düzeyinde* değildir.

İlkokul öğrencilerinin hikâye edici metinde 5-42 arasında okuma hatası yaptığı anlaşılmaktadır. Bunlardan 2 öğrenci (Ö1 ve Ö10) 5 okuma hatası yaparken, 2 öğrenci (Ö2 ve Ö6) 12 okuma hatası yapmış, 6 öğrenci ise sırasıyla 13 (Ö3), 14 (Ö8), 17 (Ö9), 20 (Ö7), 31 (Ö4) ve 42 (Ö5) okuma hatası yapmıştır.

Tablo 4.2'de öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen akıcı okuma düzeyleri ele alınmıştır.

**Tablo 4.2.** Bilgilendirici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı			Prozodi	
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Düzye
Ö1	9	%94	Geliştirilebilir	142	275	30	4	Endişe
Ö2	21	%86	Endişe	130	250	31	4	Endişe
Ö3	19	%87	Endişe	132	285	28	5	Endişe
Ö4	23	%85	Endişe	128	169	45	5	Endişe
Ö5	13	%91	Geliştirilebilir	138	124	68	7	Endişe
Ö6	13	%91	Geliştirilebilir	138	127	65	10	Geliştirilebilir
Ö7	10	%93	Geliştirilebilir	141	162	52	9	Geliştirilebilir
Ö8	16	%89	Endişe	135	210	39	6	Endişe
Ö9	13	%91	Geliştirilebilir	138	233	36	5	Endişe
Ö10	10	%93	Geliştirilebilir	141	339	25	4	Endişe

\***Doğru okuma yüzdesi:** %96 ve üzeri olan puanlar *serbest okuma düzeyini*, %90 ve %95 arasında olan puanlar *geliştirilebilir okuma düzeyini* ve %89 ve altı olan puanlar da *endişe duyulan okuma düzeyini* yansıtmaktadır.

\*\***Okuma hızı:** İlkokul ikinci sınıf öğrencileri sonbahar döneminde dakikada 30-80 arası kelime okumalıdır.

\*\*\***Prozodi puanı:** 8 ve altında olan prozodi puanlarının *endişe duyulan okuma düzeyini*, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının *geliştirilebilir okuma düzeyini* ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise *serbest okuma düzeyini* temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 4.2'ye göre bilgilendirici metinde akıcı okumanın doğru okuma bileşeni açısından 4 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö8) *endişe duyulan okuma düzeyinde* ve 6 öğrenci (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10) *geliştirebilir okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir. Öğrencilerden hiçbiri *serbest okuma düzeyinde* değildir. Akıcı okumanın okuma hızı/otomatiklik bileşeni açısından 8 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9) dakikada ortalama 30-80 arasında kelime

okurken, 2 öğrenci (Ö3 ve Ö10) 30'un altında okumuştur. Akıcı okumanın prozodi bileşeni açısından ise 8 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9 ve Ö10) *endişe duyulan okuma düzeyinde* 2 öğrenci (Ö6 ve Ö7) ise *geliştirebilir okuma düzeyinde* performans sergilemişlerdir. Öğrencilerden hiçbiri *serbest okuma düzeyinde* değildir.

İlkokul öğrencilerinin hikâye edici metinde 9-23 arasında okuma hatası yaptığı anlaşılmaktadır. Bunlardan 3 öğrenci (Ö5, Ö6 ve Ö9) 13 okuma hatası yaparken, 2 öğrenci (Ö7 ve Ö10) 12 okuma hatası yapmış, 5 öğrenci ise sırasıyla 9 (Ö1), 16 (Ö8), 19 (Ö3), 21 (Ö2) ve 23 (Ö4) okuma hatası yapmıştır.

Tablo 4.3'te öğrencilerin şiire ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen akıcı okuma düzeyleri ele alınmıştır.

**Tablo 4.3.** Şiire İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı			Prozodi	
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Düzye
Ö1	5	%91	Geliştirilebilir	56	85	40	5	Endişe
Ö2	15	%75	Endişe	46	94	29	4	Endişe
Ö3	8	%87	Endişe	53	94	34	4	Endişe
Ö4	8	%89	Endişe	53	64	50	7	Endişe
Ö5	2	%97	Serbest	59	57	62	10	Geliştirilebilir
Ö6	5	%91	Geliştirilebilir	56	51	66	11	Geliştirilebilir
Ö7	11	%82	Endişe	50	60	50	7	Endişe
Ö8	4	%93	Geliştirilebilir	57	82	42	6	Endişe
Ö9	4	%93	Geliştirilebilir	57	80	43	5	Endişe
Ö10	2	%96	Serbest	59	126	28	5	Endişe

\***Doğru okuma yüzdesi:** %96 ve üzeri olan puanlar serbest okuma düzeyini, %90 ve %95 arasında olan puanlar geliştirilebilir okuma düzeyini ve %89 ve altı olan puanlar da endişe duyulan okuma düzeyini yansıtmaktadır.

\*\***Okuma hızı:** İlkokul ikinci sınıf öğrencileri sonbahar döneminde dakikada 30-80 arası kelime okumalıdır.

\*\*\***Prozodi puanı:** 8 ve altında olan prozodi puanlarının endişe duyulan okuma düzeyini, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının geliştirilebilir okuma düzeyini ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise serbest okuma düzeyini temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 4.3'e göre şiirde akıcı okumanın doğru okuma bileşeni açısından 4 öğrenci ( Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7) *endişe duyulan okuma düzeyinde*, 4 öğrenci (Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö9) *geliştirebilir okuma düzeyinde* ve 2 öğrenci (Ö5 ve Ö10) *serbest okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir. Akıcı okumanın okuma hızı/otomatiklik bileşeni açısından 8 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9) dakikada ortalama 30-80 arasında kelime okurken, 2 öğrenci ( Ö2 ve Ö10) 30'un altında okumuştur. Akıcı okumanın prozodi bileşeni açısından ise 8 öğrenci ( Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) *endişe duyulan okuma düzeyinde*, 2 öğrenci (Ö5 ve Ö6) *geliştirebilir okuma düzeyinde* performans sergilemişlerdir.

İlkokul öğrencilerinin hikâye edici metinde 2-15 arasında okuma hatası yaptığı anlaşılmaktadır. Bunlardan 2 öğrenci (Ö5 ve Ö10) 2 okuma hatası, 2 öğrenci (Ö8 ve Ö9) 4 okuma hatası, 2 öğrenci (Ö1 ve Ö6) 5 okuma hatası yapmış, 2 öğrenci ise sırasıyla 11 (Ö7) ve 15 (Ö2) okuma hatası yapmıştır.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ele alınmıştır. Sırasıyla hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir için öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ilgili alanyazın çerçevesinde betimlenmiştir.

Tablo 4.4'te öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen okuduğunu anlama puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Hikâye Edici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	2	Anlaşılmadı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	1	Anlaşılmadı
Ö4	3	Anlaşılmadı
Ö5	1	Anlaşılmadı
Ö6	3	Anlaşılmadı
Ö7	5	Anlaşıldı
Ö8	2	Anlaşılmadı
Ö9	2	Anlaşılmadı
Ö10	3	Anlaşılmadı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.4'e göre hikâye edici metinde okuduğunu anlama açısından katılımcılardan 2 (Ö3 ve Ö5) öğrenci 1 puan almıştır. 3 öğrenci (Ö1, Ö8 ve Ö9) 2 puan ve 3 öğrenci (Ö4, Ö6 ve Ö10) 3 puan almıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ve becerileri alanyazına göre değerlendirildiğinde 2 öğrencinin (Ö2 ve Ö7) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 8 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö10) ise okuduğunu anlamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5'te öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen okuduğunu anlama puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Bilgilendirici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Anlama Durumu
Ö1	1	Anlaşılmadı
Ö2	2	Anlaşılmadı
Ö3	1	Anlaşılmadı
Ö4	1	Anlaşılmadı
Ö5	1	Anlaşılmadı
Ö6	3	Anlaşılmadı
Ö7	3	Anlaşılmadı
Ö8	4	Anlaşıldı
Ö9	1	Anlaşılmadı
Ö10	4	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.5'e göre bilgilendirici metinde okuduğunu anlama açısından katılımcılardan 5 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö9) 1 puan almıştır. 1 öğrenci (Ö2) 2 puan almıştır. 2 öğrenci (Ö6 ve Ö7) 3 puan almış ve 2 öğrenci (Ö8 ve Ö10) 4 puan almıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin bilgilendirici okuduğunu anlama puanları ve becerileri alanyazına göre değerlendirildiğinde 2 öğrencinin (Ö8 ve Ö10) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 8 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö9) ise okuduğunu anlamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.6'da öğrencilerin şiire ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen okuduğunu anlama puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Şiire İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Anlama Durumu
Ö1	1	Anlaşılmadı
Ö2	2	Anlaşılmadı
Ö3	3	Anlaşılmadı
Ö4	1	Anlaşılmadı
Ö5	1	Anlaşılmadı
Ö6	1	Anlaşılmadı
Ö7	1	Anlaşılmadı
Ö8	3	Anlaşılmadı
Ö9	2	Anlaşılmadı
Ö10	4	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.6'ya göre şiirde okuduğunu anlama açısından katılımcılardan 5 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7) 1 puan almıştır. 2 öğrenci (Ö2 ve Ö9) 2 puan, 2 öğrenci (Ö3 ve Ö8) 3 puan ve 1 öğrenci (Ö10) 4 puan almıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin şiirde okuduğunu anlama puanları ve becerileri alanyazına göre değerlendirildiğinde 1 (Ö10) öğrencinin okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 9 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9) öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı anlaşılmaktadır.

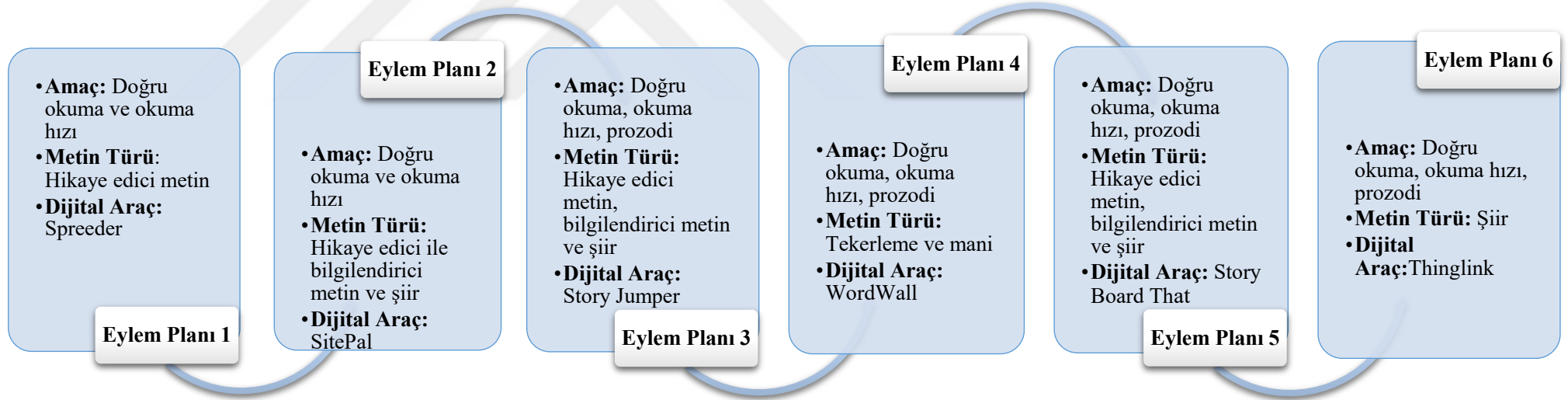
#### 4.2. Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Eylem Planları

Araştırmada akıcı okumanın bileşenleriyle ilişkili olarak toplam altı eylem planı vardır. Her bir eylem planlarının uygulanışı yaklaşık olarak bir buçuk hafta sürmüştür. Böylelikle bu planlara dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler dokuz haftada tamamlanmıştır. Eylem planlarının uygulama takvimi Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Eylem Planlarının Takvimi

Tarih	Eylem
18.09.2023-29.09-2923	Ön Ölçüm
02.10.2023- 10.10.2023	1. Eylem Planı
12.10.2023- 20.10.2023	2. Eylem Planı
23.10.2023- 31.10-2023	3. Eylem Planı
02.11.2023- 10.11.2023	4. Eylem Planı
20.11.2023- 28.11.2023	5. Eylem Planı
30.11.2023- 08.12.2023	6. Eylem Planı
11.12.2023- 15.12.2023	Son Ölçüm

Araştırmada toplam altı eylem planı gerçekleştirilmiştir. Eylem planlarının uygulanışına 02.10.2023 tarihinde başlanılıp 08.12.2023 tarihinde sonlandırılmıştır. Bu planlar Şekil 4.1'de yansıtılmıştır.



Şekil 4.1. Araştırmanın Eylem Planları

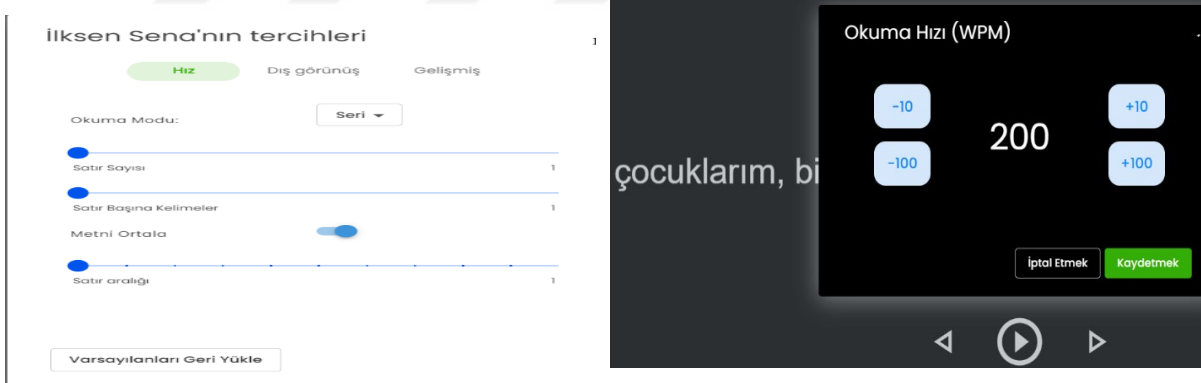
#### 4.2.1. Eylem Planı 1

*Amaç:* Doğru okumanın geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

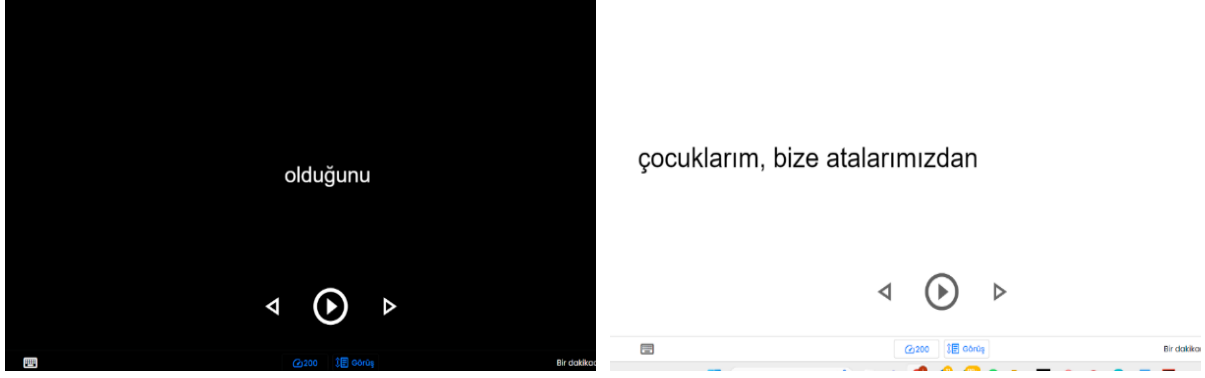
*Kullanılan Dijital Araç:* Spreeder

*Süre:* 4 ders saati (160 dk)

*Dijital Aracın Özellikleri/Tanıtımı:* Spreeder okuma becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış bir uygulamadır. Uygulamada birçok kategoride kitap, dergi ya da makale bulunmaktadır. Uygulamayı kullanılırken kullanıcılar kayıtlı olan metinlerden yararlanabilir ya da kendi kütüphanelerini oluşturup istediği metinleri yükleyebilirler. Seçilen metin okunmaya başlamadan önce okuma ayarları kullanıcının isteğine göre değiştirilebilir. Örneğin, satır sayısı, satır başına düşen kelime sayısı, satır aralıkları, metnin konumu, metnin yazı tipi ve boyutu, arka planın rengi (açık-koyu) ve okuma hızını okuyucu istediği gibi ayarlanabilir (Bkz. Görsel 1-2). Bu ayarlamaların sonucunda metin başlatılır ve belirlenen süreye göre kelimeler ekrana gelmeye başlar. Bir satırda görünmesi istenilen kelime sayısı belirlendikten sonra okuma sırasında ekranda sadece belirlenen sayı kadar kelime görünmektedir (Bkz. Görsel 3-4). Okuyucunun bu süre içerisinde ekrandaki kelimeleri okuması gerekmektedir.



**Görsel 1-2.** Spreeder Programı Arayüzü



**Görsel 3-4.** Spreeder Programı Arayüzü

*Hazırlık Süreci:* Eylem Planı 1 uygulanmadan önce derste kullanılacak metin belirlenmiştir. Uygulamada 2020-2021 öğretim yılı Koza yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Efe Tiyatroya Gidiyor”, “Çanakkale’den Sonra” metni kullanılmıştır (Bkz. Ek-6, Ek-7). Seçilen metin hikâye edici metin türündedir. Spreeder uygulamasında kişisel kütüphaneye “Efe Tiyatroya Gidiyor” metni uygulama öncesi yüklenmiş. Okuma ayarları belirlenmiştir.

*Planın Uygulanışı:* Araştırmacının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin eski öğretmeni olması öğrencilerin çalışmaya katılma isteklerini artırmıştır. Öğrencilerden Ö6 yaşadığı heyecanı şu şekilde ifade etmiştir;

*Ö6: Öğretmenim dün gece çok ağladım çünkü sizi özledim. Bugün sizi göreceğim için çok heyecanlandım.*

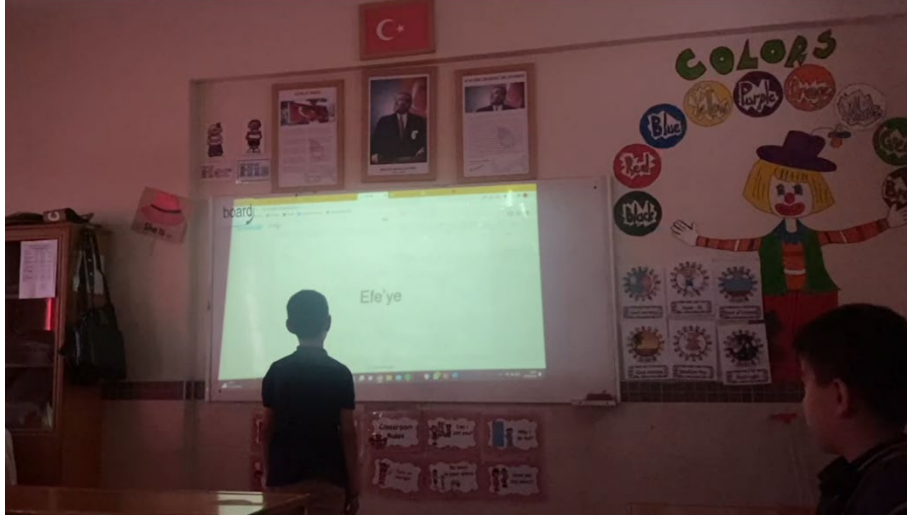
Araştırmacı birinci eylem planında öğrencilere doğru okumanın önemi anlatmış ve okuma hızının üzerinde durulmuştur. Öğrenciler ilk derste ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri için zorlanmışlardır. Araştırmacı Spreeder uygulamasında önceden hazırlamış olduğu metni açmış ve projeksiyonla tahtaya yansıtmıştır. Araştırmacı Spreeder uygulamasını öğrencilere tanıtarak ve uygulama hakkında öğrencilere bilgiler vermiştir. Uygulama öğrencilere tanıtıldıktan sonra örnek olarak kendisi uygulamanın nasıl yapılacağını göstermiştir. Daha sonra öğrenciler tek tek açık renk modunda ve satır başına bir kelime ayarında “Efe Tiyatroya Gidiyor” metnini okumuşlardır. Tüm öğrenciler okuduktan sonra aynı metni ekrana yansıyan bir kelimeyi tüm kızlar diğer kelimeyi tüm erkekler olacak şekilde okumuşlardır. Bu okumanın erkekler ve kızlar arasında bir oyuna dönüşmesi öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Daha sonra metnin renk modu koyu renge değiştirilerek sadece erkeklere koro

okuma yaptırılmıştır. Ardından sadece kızlar koro okuma şeklinde metni okumuşlardır. Okumalar bitince her iki grupta birbirlerini alkışlamışlar ve ders sonlanmıştır.

Okuma hızları yavaş olduğu için araştırmacı Spreeder uygulamasında ilk derslerde düşük hızda okuma yaptırmıştır. Ders ilerledikçe Spreeder uygulamasında hızın artırılarak okumalar yaptırılmıştır. Öğrencilerin kızlar ve erkekler olarak gruba ayrılması ve oluşturulan grupların metni birbirini takip ederek okumalarının çocukları çok eğlendirdiği görülmüştür. Okumalar sırasında heyecandan ayağa kalkan öğrenciler diğer arkadaşlarının ekranı görmesini engellemektedir. Bu nedenle araştırmacı ayağa kalkan öğrencilere arkadaşlarının derse katılımını engellediklerini açıklamış ve uyarıda bulunmuştur. Birinci eylem planının son derslerinde öğrencilerin Spreeder uygulamasına alıştıkları ilk günlerde ne yapacaklarını bilemedikleri için oluşan gerginliklerinin yerini eğlenceye bıraktığı görülmüştür. Ders sonunda derse devam etme isteğini şu şekilde belirtmiştir;

*Ö3: Öğretmenim bir daha yapalım mı? Çok heyecanlıydı.*

Diğer ders gününde ise okunulan metin değişmiştir. “Çanakkale’den Sonra” adlı parçayı açık renk modunda tüm öğrenciler tek tek okumuşlardır. Okumanın hızı bir önceki güne göre artırılmıştır. Ardından metin tüm öğrenciler birlikte okumaya çalışmışlardır. İlk denemede takip etmekten zorlanan öğrenciler olmuştur. Okuma hızı biraz düşürülüp tekrar koro okuma yapılmıştır. Koro okuma tamamladıktan sonra öğrenciler metni sırayla kelime kelime okumuşlardır. Öğrenciler hem tahtadaki kelimeleri hem de arkadaşlarının okumalarını takip etmişlerdir. Bir öğrenci okuduktan sonra sıra hemen yanında arkadaşına geçmiştir. Bu uygulama yavaş okuyan öğrencilerin hızlanmasına ve düşük seste okuyan öğrencilerin seslerini arkadaşlarına duyurmak için saha yüksek sesle okumalarını sağlamıştır. Daha sonra aynı yöntem metni hızlandırarak devam etmiştir. Metin hızlandıkça kelimeleri takip etmeye çalışmak öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Uygulama sürecine ilişkin görseller Görsel 5’te ve Görsel 6’da verilmiştir.



**Görsel 5.** Eylem Planı 1 Uygulanışı



**Görsel 6.** Eylem Planı 1 Uygulanışı

#### 4.2.2. Eylem Planı 2

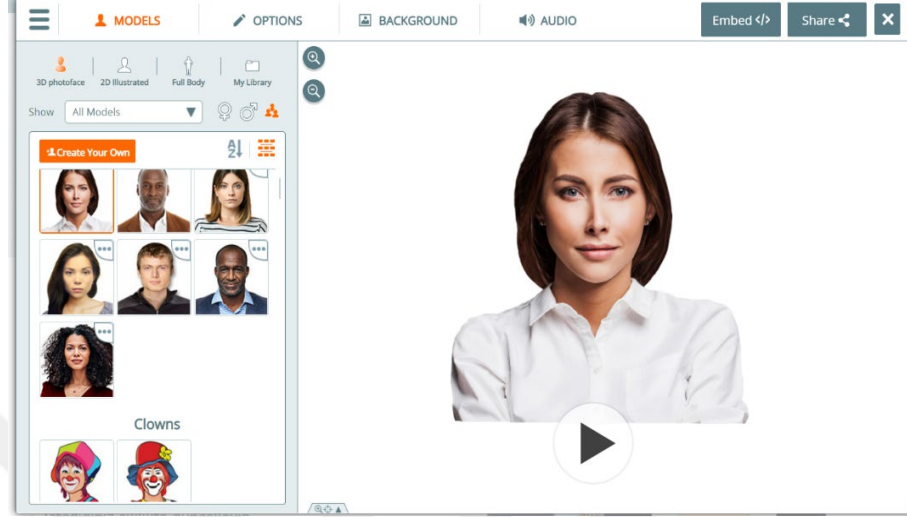
*Amaç:* Doğru okumanın geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

*Kullanılan Dijital Araç:* SitePal

*Süre:* 6 ders saati (240 dk)

*Dijital Aracın Özellikleri/Tanıtımı:* SitePal uygulaması, uygulamada bulunan karakterleri ya da kendi fotoğrafınızı kullanarak istediğiniz metni seslendirmenize olanak sağlayan bir uygulamadır. Öncelikle konuşma yaptıracağınız karakteri seçmeniz gerekir. Kadın, erkek, çizgi film karakteri, hayvanlar gibi pek çok seçenek mevcuttur (Bkz. Görsel 7). Seçtiğiniz karakterin saçını, gözünü, kıyafetini değiştirerek kişiselleştirebilirsiniz ya da kendi istediğiniz bir fotoğrafı yükleyebilirsiniz. Ardından karakterin bulunacağı ortamı

belirleyebilirsiniz. Karakterinizi hazırladıktan sonra metin ekle kısmından istediğiniz metni yazabilirsiniz. Sonrasında programdan seçeceğiniz ses tonu yazdığınız metni seslendirir. Programdaki seslerin dışında kendi sesinizi de uygulamaya kaydedip metni kendiniz seslendirebilirsiniz.



Görsel 7. Sitepal Uygulaması Ara Yüzü

*Hazırlık Süreci:* Eylem Planı 2 uygulanmadan önce derste kullanılacak metin belirlenmiştir. Uygulamada 2020-2021 öğretim yılı Koza yayımları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Şehit Mehmet Kâmil” metni (Bkz. Ek-8), “Bayrak” şiiri (Bkz. Ek-9) ve “İyi Vatandaş” metni (Bkz. Ek-10) kullanılmıştır. Araştırmacı belirlenen metinleri uygulamaya yüklemiş ve seslendirmiştir.

*Planın Uygulanışı:* Araştırmacı eylem planını uygulamaya başlarken SitePal uygulamasını tahtaya yansıtmıştır. İlk derste hikâye edici metin türündeki “Şehit Mehmet Kâmil” metni kullanılmıştır. Öğrenciler uygulamadaki görüntüde öğretmenlerinin sesini duyunca çok şaşırılmışlardır. Öğretmen uygulamayı başlatıp metni bir kez öğrencilere dinletmiştir. Daha sonra aynı metni öğrencilere dağıtıp okunurken gözleriyle takip etmelerini istemiştir (Bkz. Görsel 8). Bu sırada okuyucunun, ses tonuna, vurgu ve tonlamalarına dikkat etmeleri gerektiğinden bahsetmiştir.



**Görsel 8.** Eylem Planı 2 Uygulanışı

Metnin okunuşunu dinleyen öğrenciler sonrasında tek tek tahtaya çıkıp metni uygulamayla aynı anda okumaya çalışmışlardır. İlk denemede öğrenciler metni takip etmekte zorlanmışlardır. Okumanın sonlarına doğru uygulamanın sesini yakalamaya başladıkları görülmüştür. Tüm öğrenciler okumalarını tamamladıktan sonra tüm öğrenciler uygulamayı takip ederek koro okuma yapmışlardır. Okumalar bittikten sonra öğretmen ve öğrenciler okunan parça hakkında sohbet etmişlerdir.

Bir sonraki derste öğretmen “Bayrak” şiirini çocuklara dağıtmıştır. Çocuklar ilk önce bayrak şiirlerini tek tek tahtaya çıkararak okumuşlardır (Bkz. Görsel 9).



**Görsel 9.** Eylem Planı 2 Uygulanışı

Daha sonra öğretmen SitePal uygulamasını açmış ve öğrenciler şiirin doğru okunuşunu uygulamadan dinlemişlerdir. Şiiri dinlerken kağıtlarından takip etmişlerdir. Şiir dinlendikten

sonra öğrenciler uygulamayla birlikte şiiri okumaya çalışmışlardır. Öğrencilerin çoğunun ilk okuyuşunda şiiri doğru hız ve tonlamada okumakta zorlandıkları görülmüştür. Aynı okuma bir kez daha yapıldığında öğrenciler ilk okumalarına göre daha iyi okumuşlardır. Sonrasında öğrenciler öğretmenleriyle eko okuma yaparak şiiri birlikte okumuşlardır. Dersin sonunda ise şiiri uygulamayla birlikte koro okuma yaparak bitirmişlerdir. Son okumada öğrencilerin birbirleriyle uyumlu şekilde okudukları görülmüştür.

Bir sonraki derste ise bilgilendirici metin türündeki “İyi Vatandaş” metni çalışılmıştır. Önce öğrenciler metni dinlemişlerdir. Dinlerken metni takip ederek uygulamanın kelimeleri nasıl okuduğuna, hızına, ses tonuna dikkat etmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrenciler metni tek tek okumuşlardır. Bu uygulama sırasında öğrencilerin bilgilendirici metni okurken daha çok zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle metin bir önceki eylem planında kullanılan Spreeder uygulamasıyla tahtaya yansıtılıp öğrencilerin önce metindeki kelimeleri tek tek okumaları sağlanmıştır. Öğrenciler bu uygulamayla birlikte kelimeleri otomatikleştirmeye ve hızlarını doğru ayarlamaya başlamışlardır. Ardından tekrar Sitepal uygulamasına dönerek öğrencilerin uygulamadaki gibi doğru şekilde ve doğru hızda okumaları istenmiştir. Öğrenciler tek tek uygulamayla birlikte okuma yapmışlardır ve tüm öğrenciler okuduktan sonra ders sona ermiştir.

Eylem planının son dersinde öğrenciler o gün sınıf öğretmenlerinin derste onlara dağıttığı okuma-anlama fotokopisinden bahsetmişlerdir. Bu sohbet sırasında öğrencilerden bazıları kendi okumalarını şu şekilde değerlendirmişlerdir.

Ö8: *Ben yavaş okuyordum ama artık biraz hızlandım.*

Ö1: *Okumamın aslında yavaş olduğunu fark ettim.*

Bu sohbetin ardında SitePal uygulaması ile derse devam edilmiştir. Uygulamada kullanılan karakterler ve farklı sesler öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Uygulamada öğretmenlerinin sesini duymak, kendi seslerini kaydetmek, erkek ve kız karakterleri değiştirmek dersi öğrenciler için ilgi çekici hale getirmiştir. Bir önceki planda Spreeder uygulaması ile doğru okumanın önemi kavramaya başlayan çocuklar bu uygulamada karakterlerin doğru okumalarını model olarak okumalar yapmışlardır. Uygulamada koro okuma yaparken öğrencilerden bazıları takip etmekte zorlanmıştır. Ö3, “*Öğretmenim herkes okuyunca geride kalıyorum.*” sözleriyle zorlandığını belirtmiştir. Ardından araştırmacı öğrencileri ikiye bölüme ayırarak okuma yaptırmıştır. Şiir ile yapılan çalışmalarda öğretmen prozodiye dikkat edilmesi gerektiğini öğrencilere hatırlatmıştır.

### 4.2.3. Eylem Planı 3

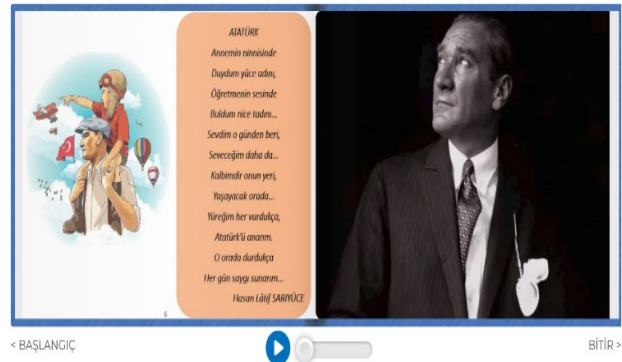
*Amaç:* Doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

*Kullanılan Dijital Araç:* Story Jumper

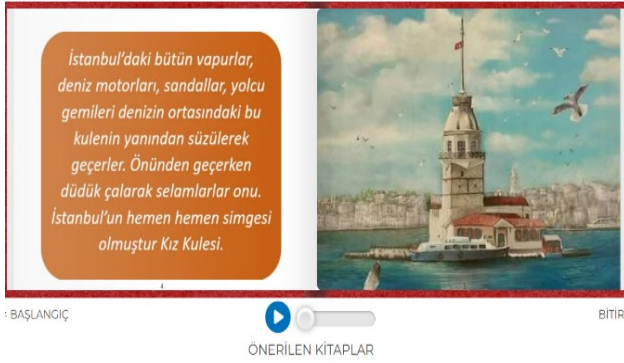
*Süre:* 10 ders saati (400 dk)

*Dijital Aracın Özellikleri/Tanıtımı:* Story Jumper bir dijital sesli kitap oluşturma uygulamasıdır. Bu uygulamayla hem kendi kitabınızı oluşturup farklı okuyucularla paylaşabilir hem de diğer yazarların oluşturduğu kitapları okuyup dinleyebilirsiniz. Kitabınızı oluşturmak için sayfalara uygulamadaki görsellerden ya da kendi indirdiğiniz fotoğraflardan yüklemeler yapabilirsiniz. Sayfa düzenlemelerinizi yapıp metnizi ekledikten sonra her sayfayı ayrı ayrı seslendirebilirsiniz.

*Hazırlık Süreci:* Eylem Planı 3 uygulanmadan önce derste kullanılacak metin belirlenmiştir. Uygulamada 2020-2021 öğretim yılı Koza yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Dünya”, “Atatürk” ve “Oyun” şiirleri (Bkz. Ek-11, Ek-12 ve Ek-13) ve “Kız Kulesi” metni (Bkz. Ek-14) ve “Küçük Penguen” metinleri (Bkz. Ek-14) kullanılmıştır. Araştırmacı belirlenen metinleri kullanarak uygulamada dijital kitaplar oluşturmuştur (Bkz. Görsel 10-11 ve 12-13). Daha sonra oluşturduğu kitaplara görseller ekleyerek seslendirmiştir.

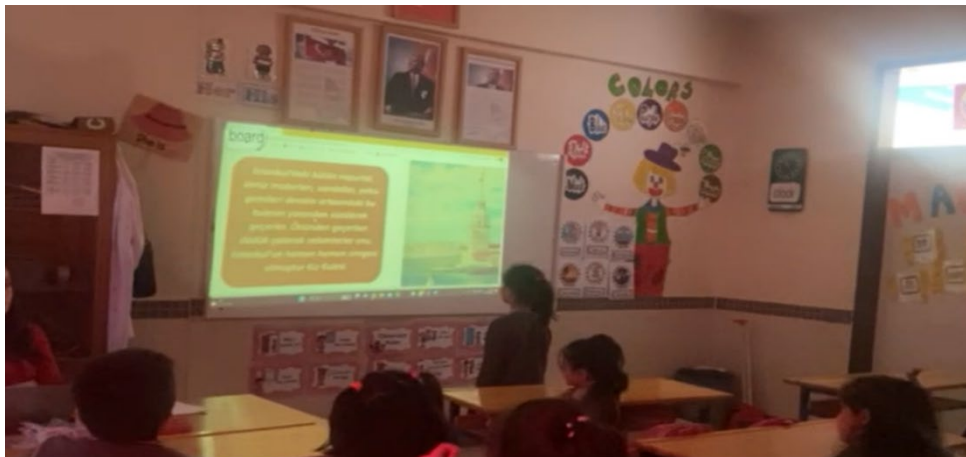


Görsel 10-11. Story Jumper Programında Hazırlanan Kitaplar



**Görsel 12-13.** Story Jumper Programında Hazırlanan Kitaplar

*Planın Uygulanışı:* Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce dijital kitaplardan öğrencilere bahsetmiş ardından uygulamayı tahtaya yansıtmıştır. Uygulamadaki sayfaların gerçek kitap görüntüsünde olup sayfalar değişirken sanki gerçek bir kitabı değiştirirken çıkan sayfa sesinin çıkması öğrencilerin çok hoşuna gitmiştir. Araştırmacının bu kitabı kendisinin öğrenciler için hazırladığını söylemesi çocukları şaşırtmıştır. Öğretmen uygulamada hazırladığı “Kız Kulesi” kitabını açmıştır. Kız kulesi hakkında bilgi veren metni okumadan önce tek tek sayfalardaki resimler incelenip görseller hakkında çocuklarla konuşulmuştur. Daha önce kız kulesini gören öğrenciler anılarını paylaşmışlardır. Sayfalar incelendikten sonra araştırmacı seslendirmeleri açarak öğrencilere kitabı dinletmiştir. Dikkatle dinleyen öğrenciler daha sonra tahtaya çıkarak kitabı seslendirmeyeler aynı şekilde okumaya çalışmışlardır. Heceleyerek okuyan öğrenciler takip etmekte zorlanmıştır. Araştırmacı seslendirmeyi kapatıp öğrencilerin tek başlarına sesli okuma yapmalarını istemiştir. Tüm öğrenciler tahtaya çıkıp okumuştur. Daha sonra metni bir kez daha dinleyip ardından sesi takip ederek okumuşlardır (Bkz. Görsel 14).



**Görsel 14.** Eylem Planı 3 Uygulanışı

Bir sonraki gün öğretmen derse geldiğinde öğrenciler için “Oyun”, “Dünya” ve “Atatürk” şiirlerinden oluşan şiir kitabını Story Jumper uygulamasında hazırlamıştır. Fakat

derse başlamadan önce öğrencilerden bazıları evde bir önceki gün okumuş oldukları “Kız Kulesi” adlı metinle ilgili resimler çizip getirmişlerdi (Bkz. Görsel 15-16).



**Görsel 15-16.** Öğrencilerin kız kulesi resimleri

Araştırmacı öğrencilerin resimleri karşısında çok mutlu olmuş çizilen resimleri diğer öğrencilerle paylaşmıştır. Resimler incelendikten sonra araştırmacı Story Board uygulamasında hazırladığı şiir kitabını açmıştır. İlk sayfada “Oyun” şiiri ve şiirle ilgili görseller bulunmaktadır. Araştırmacı öğrenciler şiiri dinletmiştir. Ardından çocuklara dikkat etmeleri gereken kısımla vurgulayarak kendisi okumuştur. Çocuklar tahtaya çıkarak kitaptaki seslendirmeye birlikte şiiri okumaya çalışmışlardır. Tüm öğrencilerin okumaları bittikten sonra öğrenciler üçerli gruplara ayrılıp grup halinde tahtaya çıkıp şiiri okumaya çalışmışlardır (Bkz. Görsel 17-18). İlk başlarda birbirlerini takip etmekte zorlansalar da ikinci denemelerinde daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Grup olmak onları hem motive etmiş hem de eğlenceli vakit geçirmelerini sağlamıştır.



**Görsel 17-18.** Eylem Planı 3 Uygulanışı

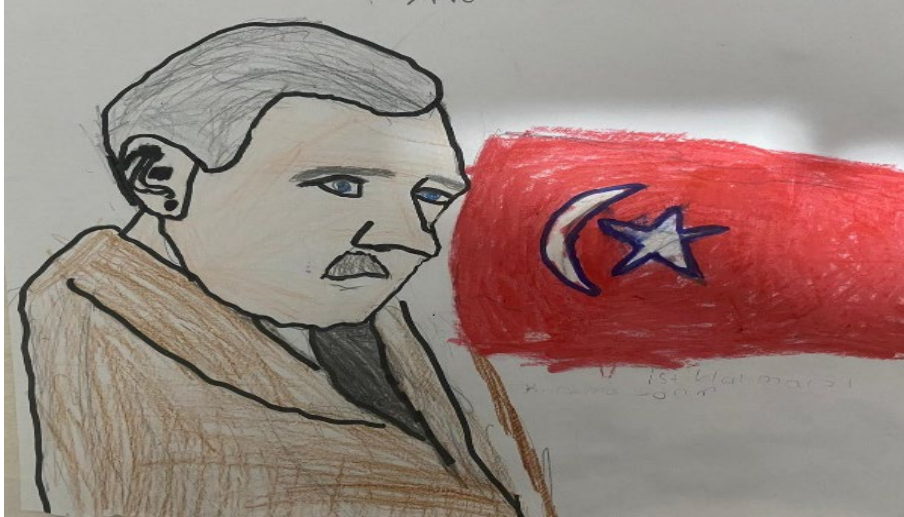
Daha sonra şiir kitabının ikinci şiiri olan “Dünya” şiirine geçilmiştir. Önce seslendirme dinlenmiş daha sonra şiir tek tek doğru okunuşa dikkat ederek okunmaya çalışılmıştır. Ardından tüm sınıf şiiri birlikte okumuşlardır. Bir sonraki derste ise “Atatürk” şiiri çalışılmıştır. Çocukların üçüncü şiirde biraz daha ses tonlarına ve hızlarına dikkat etmeye başladıkları,

çocukların şiiri diğer metin türlerine göre daha kolay okudukları görülmüştür. Atatürk şiirinin doğru okunuşu dinlendikten sonra önce çocuklar tek başlarına tahtada okumuş ardından sınıf olarak koro okuma yapmışlardır. Bu şiir öğrenciler 10 Kasım'da törende okudukları “10 Kasım” şiirini hatırlatmış. Hatırlayan öğrenciler o şiiri derste okumuşlardır.

Bir sonraki ders Story Jumper uygulamasında araştırmacının önceden hazırlamış olduğu “Küçük Penguen” adlı hikâye okunacaktır. Bir önceki gün arkadaşlarının kitap hakkında resim çizdiğini gören öğrenciler bu sefer okunan şiirlerle ilgili resim çizip okula getirmişlerdir (Bkz. Görsel 19- 20 ve 21).



Görsel 19-20. Öğrencilerin Çizdiği Resimler



Görsel 21. Öğrencilerin Çizdiği Resimler

Öğrencilerin çizdiği resimler incelendikten sonra araştırmacı “Küçük Penguen” hikayesini açmıştır. Öğrencilerle birlikte hikâyenin resimleri incelenmiş ve penguenler hakkında konuşulmuştur. Ardından öğrencilere metnin seslendirmesi açılmış ve dinletilmiştir. Öğrenciler daha sonra tek tek tahtaya çıkıp hikâyeyi sesle aynı anda okumaya çalışmışlardır.

Dersin sonrasında öğrencilerin okudukları hikâye edici, bilgi verici metin ve şiirlerden etkilenecek okudukları hakkında resimler çizdikleri görülmüştür. Araştırmacı kitaptaki görselleri incelemenin ve okudukları metinle ilişkilendirmenin öğrencilerin bu davranışını etkili olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı bu konuda günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır;

“Öğrencilerin akşam eve döndüklerinde okuduğumuz metinlerle ilgili resimler çizdiğini görmek beni çok mutlu etti. Okuduğumuz metinlerdeki görseller ve bu görseller hakkında konuşmak öğrencilerin çok hoşuna gitti. Ve okudukları parçayı anlamaya çalışarak daha dikkatli okumalarını sağladı. Çizdikleri resimler okuduğumuz metin ve şiirlerin konusunu yansıtan, özenle çizilmiş resimlerdi.” 31.10.2023

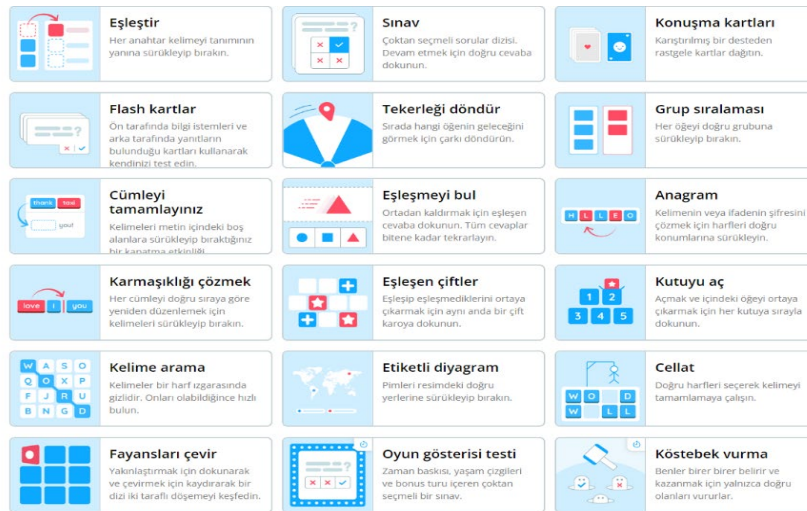
#### 4.2.4. Eylem Planı 4

**Amaç:** Doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

**Kullanılan Dijital Araç:** WordWall

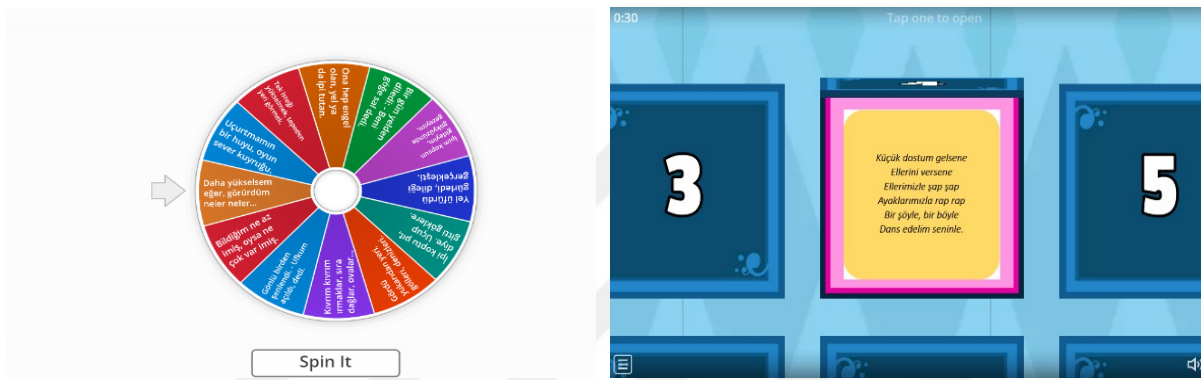
**Süre:** 6 ders saati (240 dk)

**Dijital Aracın Özellikleri/Tanıtımı:** WordWall uygulaması kolay bir şekilde farklı alanlarda öğretim kaynağı oluşturmaya imkân sunan bir uygulamadır. Uygulamada eşleştirme, sınav, konuşma kartları, grup sıralaması, anagram, kuru açma, kelime arama gibi pek çok hazır şablon türü vardır (Bkz. Görsel 22). Bu şablon türlerinden birini seçip istediğiniz konuda içerip hazırlayabilirsiniz.



Görsel 22. WordWall Ara Yüzü

*Hazırlık Süreci:* Eylem Planı 4 uygulanmadan önce derste kullanılacak metin belirlenmiştir. Uygulamada 2020-2021 öğretim yılı Koza yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Uçurtma Tekerlemesi” ve “Pazara Gidelim” tekerlemeleri (Bkz. Ek-15 ve Ek-16) ve MEB’in EBA’da ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için önermiş olduğu “Alaca Sandık Açıldı”, “Pırlıl Pırlıl Gülüşler”, “Küçük Dostum”, “Açıl Perde Açıl”, “Az Gittim Uz Gittim”, “Pireli Peyniri Perhizli Pireler”, “Hakkı Haklının Hakkını Yemiş” ve “Şu Karşıda Bir Dal” tekerlemeleri (Bkz. Ek-17-18-19-20-21-22) kullanılmıştır. Araştırmacı bu tekerlemeleri kullanarak WordWall uygulamasında tekerleği döndür, kutuyu aç ve konuşma kartları şablonlarını kullanarak öğretim kaynaklarını hazırlamıştır (Bkz. Görsel 23-24).



**Görsel 23-24.** WordWall Uygulama Ara Yüzü

*Planın Uygulanışı:* Araştırmacı Eylem Planı 4’e başlamadan önce öğrencilerle tekerlemeler, maniler hakkında konuşmuştur. Bildikleri tekerleme olup olmadığını sormuş ve öğrencilerin cevaplarını dinlemiştir. Ardından ilk olarak WordWall uygulamasında tekerleği döndür şablonunu kullanarak hazırladığı “Uçurtma” tekerlemesini açmıştır. Bu oyundan dönen tekerleğin her kısmında tekerlemenin bir bölümü yazmaktadır. Öğrenciler tekerlek döndüğünde hangi parçada durursa o kısmı okumaktadır. Okunan kısım tekerlekten silinmektedir. Öğrenciler bu oyunda kendilerine hangi rengin, hangi tekerlemenin geleceğini heyecanla beklemişlerdir. Öğrenciler tekerlemeleri ilk okuyuşlarında okuma hatalarını fazla yapmışlardır. Araştırmacı hatası fazla olan öğrencilerin birkaç kez daha okumalarına izin vermiştir. Ardından kutu açma oyununa geçilmiştir. 10 tane kutunun olduğu bu oyunda öğrenciler sırayla istedikleri rakamı söyleyip kutularını seçmişlerdir. Kutularını kendilerinin seçmesi öğrencileri mutlu etmiş, seçerken en eğlenceli tekerlemenin olduğu ya da en kolay okuyabilecekleri tekerlemenin olduğu kutuyu seçmeye çalışmışlardır. Öğrenciler tek tek çıkan tekerlemeleri okumuşlardır.

Diğer dersin başında öğrencilerin isteği üzerine kutu açma oyunu tekrar oynanmış ardından kart açma oyununa geçilmiştir. Bu oyunda da öğrenciler kart seçmekte ve kartın arkasında yazan tekerleme ve manileri okumaktadırlar. Bu oyunda öğretmen zorlanan öğrencilerle yankılayıcı okuma yaparak tekerlemeleri okumuştur. Ardından öğrenciler bir tur daha tek başlarına okumuşlardır. Bu süreçte araştırmacı ve öğrenciler arasında şu diyaloglar gerçekleşmiştir;

*Araştırmacı: Çocuklar kutular açıldığında tekerlemeye hızlıca okumanız yeterli değil doğru okumaya da özen gösterin.*

*Ö9: Öğretmenim bu tekerlemeyi (Pırıl Pırıl Gülüşler, Bkz. Ek-18) ilk kez duydum. Okumak zorladı.*

*Araştırmacı: Zorlandıklarınızı belirleyip, önce ben size yüksek seste yankılayıcı şekilde vurgulayarak okuyacağım.*

Bir sonraki derste mâni ve tekerlemeler çocuklara çok eğlenceli geldiği görülmüştür. Öğrencilere hangi maninin/tekerlemenin geleceği oyun sırasında belli olduğu için heyecanla kendilerine hangisinin çıkacağını beklemişlerdir. Öğrencilerin kendilerine kısa tekerlemeler çıktığında mutlu oldukları gözlenmiştir. Ders sonlarında yapılan koro okumalarda tüm öğrencilerin hızlanmaya ve birbirlerini daha rahat takip etmeye başladıkları görülmüştür.

#### **4.2.5. Eylem Planı 5**

*Amaç:* Doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

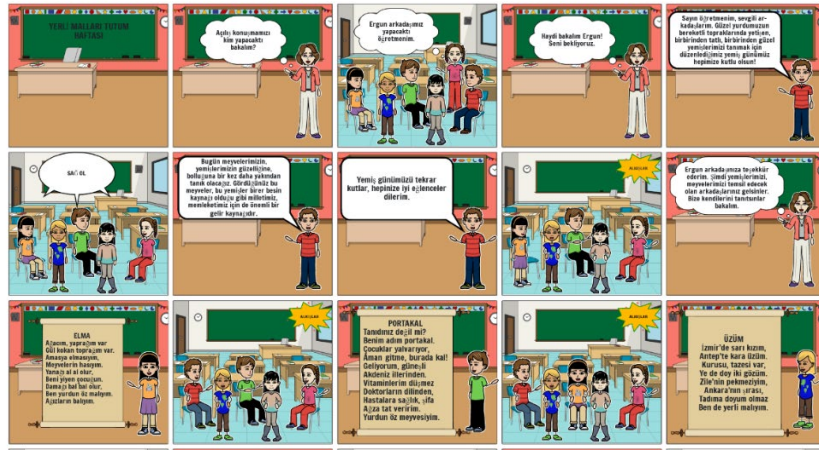
*Kullanılan Dijital Araç:* StoryBoardThat

*Süre:* 8 ders saati (320 dk)

*Dijital Aracın Özellikleri/Tanıtımı:* StoryBoardThat pek çok farklı alanda kullanabileceğiniz bir pano oluşturma uygulamasıdır. Ders planları ve etkinlikleri, posterler, hikayeler ya da grafikler oluşturabilirsiniz. Hem kendi panonuzu oluşturmanız hem de diğer kişilerin oluşturduğu panoları inceleyip, yararlanmanız mümkündür. Pano oluştururken uygulamadaki hazır şablonları kullanabilirsiniz. Oluşturduğunuz panoları uygulamada bulunan ya da kendi yükleyeceğiniz resimler, konuşma balonları ve şekillerle zenginleştirebilir, panonuza ses ekleyebilirsiniz.

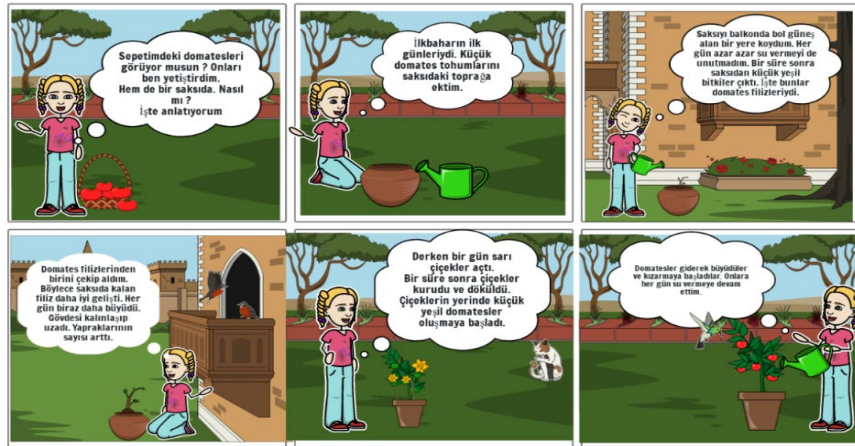
*Hazırlık Süreci:* Eylem Planı 5'in hazırlık sürecinde araştırmacı uygulamada kullanacağı metinleri belirlemiştir. Uygulamada 2020-2021 öğretim yılı Koza Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Yerli Malları Tutum Haftası”, “Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi” ve “Limon Yetiştirmek” metinlerini belirlemiştir. Ardından her bir parça için StoryBoardThat uygulamasını kullanarak hikâye panoları oluşturmuş. Bu panoları görsellerle zenginleştirmiştir (Bkz. Görsel 25, 26 ve 27).

#### YERLİ MALLARI TUTUM HAFTASI



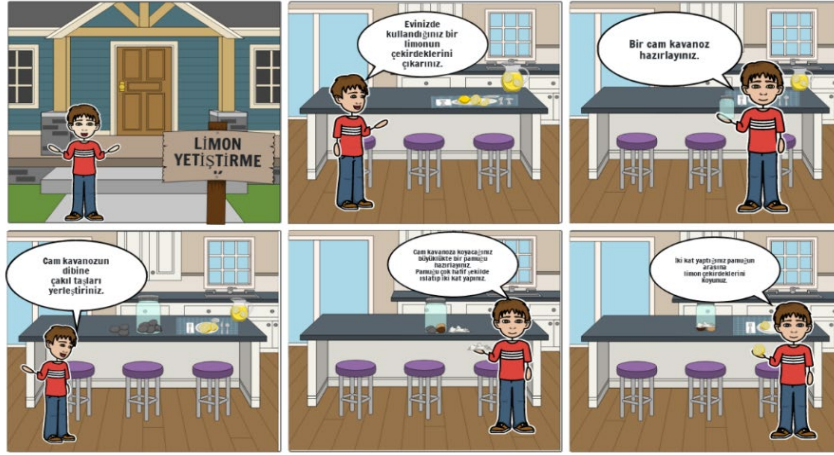
Görsel 25. “Yerli Malları Tutum Haftası” Metni Hikâye Panosu

#### SEPETİMDEKİ DOMATESLER NEREDEN GELDİ ?



Görsel 26. “Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi” Metni Hikâye Panosu

## Limon Yetiştirmek



Görsel 27. “Limon Yetiştirmek” Metni Hikâye Panosu

*Planın Uygulanışı:* Öğrencilerle çizgi romanlar hakkında konuşulmuş daha önce çizgi roman okumuş olan öğrenciler deneyimlerini arkadaşları ile paylaşmışlardır. Araştırmacı ilk derste StoryBoardThat uygulamasını açıp öğrencilere derste yapacaklarından bahsetmiştir. “Limon Yetiştirmek” adlı panoyu yansıtip görselleri incelemelerini istemiştir. Görselde gördükleri metnin diğer okuduklarından farklarını konuşmuşlardır. Daha önce çizgi roman ya da dergi okuyan öğrenciler okuma deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Bu parçada yazıların konuşma baloncuğu içinde oluşu ve görselleri daha çok olması öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Daha sonra her öğrenci hikâye panosunu bölüm bölüm okumuştur. Araştırmacı öğrencilerin okumalarından sonra okuma hatası yapan öğrencilere aynı kısmı tekrar okumuştur. Konuşma balonundaki yazıları okumak öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Daha sonra araştırmacı ve öğrenciler limon yetiştirmek hakkında sohbet etmişlerdir. Ardından öğrenciler vurgu ve tonlamalara dikkat ederek tekrar okumuşlardır. “Limon Yetiştirmek” metni okunduktan sonra öğrencilerle limon yetiştirmenin aşamaları konuşulmuştur. Bu konuşmalar sırasında Ö2, limon yetiştirip annesine hediye etmek istediğinden bahsetmiştir.

Sonraki derste öğrenciler “Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?” parçasını incelemişlerdir. Önce görsellerine bakarak hikayeye ilgili tahminde bulunmuşlardır. Daha sonra öğrenciler tek tek konuşma balonlarını okumuşlardır. Öğrenciler her konuşma balonunda parmak kaldırıp okumak istemişlerdir. İlk okumada okunan her baloncuktan sonra ne anlatıldığıyla ilgili konuşulmuştur. İkinci okumada ise akış bozulmadan öğrenciler sırayla konuşma balonlarını okumuşlardır.

Diğer derste ise araştırmacı önceden hazırladığı “Yerli Malları ve Tutum Haftası” metnini tahtaya yansıtmiş. Daha sonra öğrencilerle yerli malları ve Yerli Malları ve Tutum Haftası hakkında konuşmuşlardır. Ardından öğretmen tahtada bulunan metnin fotokopisini öğrencilere vermiştir. Metinde her çocuğun okuyacağı bir meyve ya da sebze vardır. Araştırmacı her öğrenciye metnin içinden bir karakter vermiştir. Çocuklar önce kısa bir süre önlerindeki metni incelemişlerdir. Ardından hikâye panosu okunmaya çalışılmıştır. İlk okumada öğretmen öğrencilere nasıl okuyacaklarını, hangi karakteri kimin okuyacağını anlatmış öğrenciler deneme yapmıştır. İlk denemede ne yapacaklarını anlamaya çalışırken yavaş okumuş ve çok okuma hatası yapmışlardır. Sonra araştırmacı öğrencilerden kendi karakterlerini iyi öğrenmelerini istemiş hikâye panosunu incelemeleri için zaman vermiştir. Ardından metinde olan olayla ilgili öğrencilerle konuşarak öğrencilerin metni daha iyi kavraması sağlanmıştır. Sonra öğrenciler hikâye panosunu okumaya başlamışlardır. İlk başlarda sıranın kimde olduğu karıştıran öğrenciler olmuştur. Sırası gelen öğrenci parçasını hatalarını azaltana kadar iki-üç kez okumuştur. Bir sonraki ders aynı hikâye panosu tekrar okunmuştur. Bu okumada öğrenciler sıralarını daha iyi takip etmiş daha az hata yapmışlardır.

Eylem planına bağlı olarak yürütülen derslerin sonunda öğrencilerin çizgi roman şekilde hazırlanan metni daha istekle ve dikkatle okudukları gözlenmiştir. Araştırmacı bu hususla ilişkili olarak günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır;

*“Etkinlik sırasında öğrenciler katılmaya çok isteklidir. Konuşma balonlarındaki cümlelerin paragraflara göre kısa oluşu öğrencilerin okuma isteğini artırdı. Uzun parçalar okuyacağı zaman gözüne zor gelip korkan öğrenciler için kısa cümleleri okumak daha keyifliydi. Limon Yetiştirmek metni öğrencilerin ilgisini çekti. Evinde çiçek yetiştiren ya da ailesinin tarlası olan öğrenciler kendi yaşantılarıyla, anne ve babalarından meyve-sebze yetiştirmekle ilgili gördükleri şeylerle ilişkilendirdiler.” 22.11.2023*

*“Yerli ve Malları ve Tutum Haftası metnini okuma tiyatrosu olarak çalışmak öğrenciler için keyifliydi. İlk çalışmalarda zorlanıp ne yapacaklarını bilemediler. Kendi karakterlerini öğrenip birkaç kez konuşmalarını okuduktan sonra alıştılar ve ders eğlenceli hali geldi. Öğrenciler ilk kez okuma tiyatrosunu deneyimledikleri için derse katılmak için heveslidir.” 28.11.2023*

#### 4.2.6. Eylem Planı 6

*Amaç:* Doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

*Kullanılan Dijital Araç:* Thinglink

*Süre:* 7 ders saati (280 dk)

*Dijital Aracın Özellikleri/Tanıtımı:* Thinglink etkileşimli görseller ve videolar hazırlayabileceğiniz, yapay zeka destekli bir uygulamadır. İstedığınız konuyla ilgili cihanınızda bulunan görseli ya da videoyu uygulamaya yükleyip üzerinde düzenlemeler yapabiliyorsunuz. Görselin istediğiniz yerlerine etkileşim yaratabilecek medya, bağlantı adresi, yönlendirme, metin ya da ses gibi etiketler ekleyebilirsiniz.

*Hazırlık Süreci:* Eylem Planı 6'nın hazırlık sürecinde araştırmacı kullanacağı şiiri belirlemiştir. Uygulamada 2020-2021 öğretim yılı Koza Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Biri Var Ki", "Trafik" ve "Kumbara" şiirlerini seçmiştir. uygulaması üzerine şiirlerle ilgili görseller eklenip görsele metin ve ses etkileşimi eklenmiştir. Görseldeki metin emojisine tıkladığında şiirin metnine, hoparlör emojisine tıkladığında ise şiirin seslendirilişine ulaşılmaktadır. Araştırmacı okumalardan sonra öğrencileri motive etmek için görsellerin üzerine alkış efekti eklemiştir.

*Planın Uygulanışı:* Eylem Planı 6'nın uygulanışında öğretmen uygulamada hazırladığı görseli (Bkz. Görsel 28) açarak emojilere tıkladığında ne olduğunu göstermiş ve derste yapacaklarını anlatmıştır.



**Görsel 28.** "Biri Var Ki" Şiiri Görseli

Ardından sadece görselin üzerinde yazılı “Biri Var Ki” şiirini açarak öğrencilere tek tek okutmuştur. Ardından görseldeki seslendirmeyi açmış ve tüm öğrencilere doğru okunuşunu dinletmiştir. Daha sonra öğrenciler tekrar tahtaya çıkmış önce sesle aynı anda daha sonra da tek başlarına şiiri okumuşlardır. Okumalar tamamlandıktan sonra şiirin konusu ile ilgili konuşmuşlar ve herkes kendi annesinden bahsetmiştir. Bu süreçte aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir.

*Araştırmacı: Şiirde de vurgulandığı gibi annelerimiz bizim için çok kıymetli çocuklar.*

*Ö2: Evet öğretmenim. Ben annemi çok seviyorum.*

*Ö8: Öğretmenim anneler gününde anneme bu şiiri okuyabilir miyim?*

*Araştırmacı: Tabii okuyabilirsin. Bence kendi yazdığınız bir şiiri okumanız daha anlamlı olacaktır. Gelecek derste şiir okumaya devam edeceğiz. Dilerseniz gelecek derse annenizle ilgili şiir yazarak gelebilirsiniz.*

Bir sonraki derste yeni etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin yazdığı şiirlerden birkaç tanesi sınıfta okutuldu. Daha sonrasında “Trafik” şiiri ile etkinliğe devam edilmiştir. Araştırmacı uygulamada hazırladığı trafik görselini açmış ve öğrencilerle birlikte görseli incelemişlerdir (Bkz. Görsel 29).



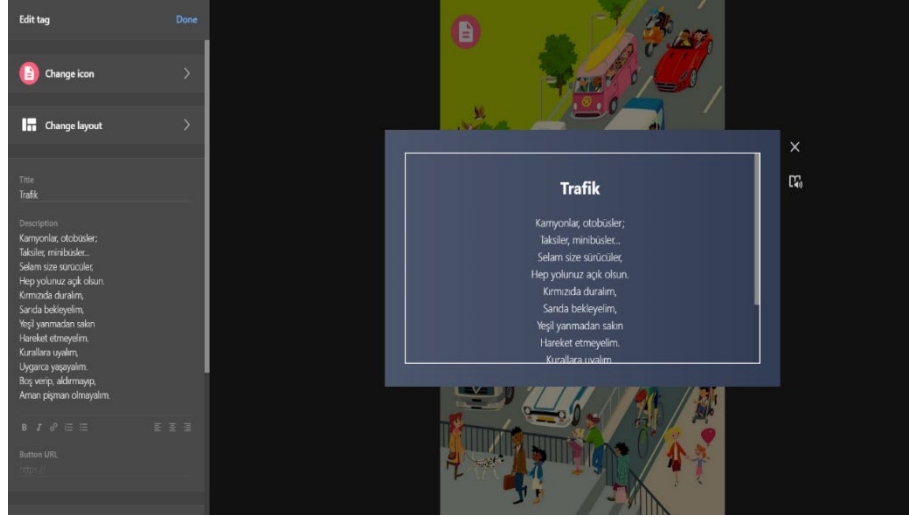
Görsel 29. “Trafik” Şiiri Görseli

Araştırmacı görsellerdeki trafik araçlarına sesler eklemiş ve görsel incelenirken bu seslerden yararlanılmıştır. Bu konuşmalardan sırasında Ö4 ve Ö10 trafikte yaşadıkları olayları şu şekilde anlatmışlardır:

Ö4: *Öğretmenim ben sokakta arkadaşlarımla bisiklet sürüyordum. Ve bir araba sokağa girdi. Bende kenara geçmeye çalışırken bisikletten düştüm.*

Ö10: *Öğretmenim bizim Ö8 ile evlerimiz yan yana. Biz her gün okula ikimiz birlikte geliyoruz. Sabah yürürken sokakta köpekler vardı. Ve biz çok korktum. Bizden başka kimse yoktu. Köpekler bize çok havladı.*

Görselle ilgili konuşmaların sonrasında metin emojisine açılarak trafik şiiri gösterilmiş ardından da seslendirilmesi dinletilmiştir (Bkz. Görsel 30).



Görsel 30. “Trafik” Şiiri

Öğrenciler doğru okunuşunu dinledikleri şiiri tek tek okumuşlardır. Dersin sonunda öğretmen öğrencilerin seslerini kaydedip görsele eklemiştir. Bir sonraki ders ise hazırlanan “Kumbara” şiirine çalışılmıştır. Öğrencilerle para biriktirmek ve tasarruf hakkında konuşulmuştur. Etkinlik sırasında şu diyaloglar gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: *Evinde kumbarası olan var mı çocuklar?*

Ö9: *Benim çok param var öğretmenim. Hep babamın verdiği paraları biriktiriyorum.*

Araştırmacı: *Biriktirdiğin paralarla ne yapacaksın?*

Ö9: *Çok param olunca kendime yeni bisiklet alacağım. Ben kuzenimin büyük bisikletini de sürebiliyorum. Büyük bisiklet alacağım.*

Eylem planının sonunda öğrencilerin vurgu ve tonlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bunun ilişkili olarak araştırmacı günlüğüne şu yansımayı yapmıştır.

*“Bugün araştırmamın son uygulamasını gerçekleştirdim. Öğrencilerin ilk dersteki okumalarını düşününce okumalarının ne kadar geliştiğini görüyorum. Heceleyerek okuyan çocukların hecelemeleri azaldı. Okuma hızları arttı. Doğru okumayı sadece hızlı okumak zanneden öğrenciler aslında okumamızın akıcı ve doğru olması için vurgu ve tonlamanın da ne kadar önemli olduğunu farkına vardılar.” 08.12.2023*

Eylem Planı 6'nın tamamlanmasıyla birlikte araştırmacı katılımcı olan tüm öğrencilere teşekkür etmek için onlar için hazırladığı teşekkür belgelerini katılımcı öğrenciler taktim

etmiştir. Öğrenciler ders sonunda duygusal oldukları gözlenmiştir. Araştırmacıyla öğrenciler vedalaşmıştır. Vedalaşma süreciyle ilişkili şu diyaloglar gerçekleşmiştir.

Araştırmacı: *Çocuklar sizlerle çok güzel ve eğlenceli bir dönem geçirdiğimizi düşünüyorum. Hepinize çok teşekkür ediyorum.*

Ö6: *Öğretmenim şimdi dersler bitti ya. Siz artık bir daha hiç gelmeyecek misiniz? Ben sizi çok özleyeceğim.*

Ö1: *Öğretmenim ben annemin telefonundan hep sizi arayacağım. Size yaptıklarımı anlatacağım.*

Eylem planları tamamlandıktan sonra öğrencilerin sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğrencilerdeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarıyla ilgili konuşulmuştur. Öğretmen şu ifadeleri belirtmiştir.

*“Öğrencilerle ders sonrasında yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin benim derslerimdeki okumalarına ve okuduğunu anlama çalışmalarına olumlu yönde etki etti. Kısık sesle çekinerek okuyan Ö1 ve Ö3 artık normal ses düzeyinde okumaya başladılar. Hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde yaptırdığım okuma çalışmalarında hataları azaldı. Siz uygulamaya başlamadan önce Türkçe ders kitabındaki parçaları tüm sınıfa birbirlerini takip ettirerek okutuyordum. Okuma hatası çok yapan, heceleyerek yavaş okuyan, burgu ve tonlamaya dikkat etmeyen çocuklar tüm dersin akışını yavaşlatıyor diğer öğrencilerin de parçayı anlamalarını olumsuz şekilde etkiliyorlardı. Uygulamaya katılan öğrencilerin okumalarındaki değişim sadece o çocukları değil tüm sınıfın ders işleyişindeki verimini arttırmaya başladı. Yapmış olduğunuz bu çalışma için size teşekkür ederim.” 11.12.2023*

### **4.3. Öğrencilerin Eylem Adımları Sonrasındaki Okuma Becerileri**

Araştırmanın son-ölçümleri 11.12.2023- 15.12.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorusu kapsamında ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırma bulguları ayrı ayrı tablolaştırılarak betimlenmiştir.

#### **4.3.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerindeki Son Durum**

Katılımcıların eylem planlarının uygulanışından sonra öncelikle akıcı okuma (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) düzeyleri ele alınmıştır. Son ölçümlerden sırasıyla

hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir için öğrencilerin akıcı okuma performansları ile ilgili alanyazın çerçevesinde betimlenmiştir.

Tablo 4.8’de öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin son-ölçümlerde elde edilen akıcı okuma düzeyleri ele alınmıştır.

**Tablo 4.8.** Hikâye Edici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı			Prozodi	
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Prozodi Düzeyi
Ö1	6	% 95	Geliştirilebilir	115	104	66	10	Geliştirilebilir
Ö2	7	%94	Geliştirilebilir	114	190	36	7	Endişe
Ö3	5	%96	Serbest	116	137	51	11	Geliştirilebilir
Ö4	12	%90	Geliştirilebilir	109	142	46	12	Geliştirilebilir
Ö5	5	%97	Serbest	116	126	55	12	Geliştirilebilir
Ö6	5	%96	Serbest	116	96	73	16	Serbest
Ö7	1	%99	Serbest	120	135	53	12	Geliştirilebilir
Ö8	1	%99	Serbest	120	127	57	16	Serbest
Ö9	7	%94	Geliştirilebilir	114	195	35	8	Endişe
Ö10	3	%98	Serbest	118	124	57	12	Geliştirilebilir

\**Doğru okuma yüzdesi:* %96 ve üzeri olan puanlar serbest okuma düzeyini, %90 ve %95 arasında olan puanlar geliştirilebilir okuma düzeyini ve %89 ve altı olan puanlar da endişe duyulan okuma düzeyini yansıtmaktadır.  
\*\**Okuma hızı:* İlkokul ikinci sınıf öğrencileri sonbahar döneminde dakikada 30-80 arası kelime okumalıdır.  
\*\*\**Prozodi puanı:* 8 ve altında olan prozodi puanlarının endişe duyulan okuma düzeyini, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının geliştirilebilir okuma düzeyini ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise serbest okuma düzeyini temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 4.8’e göre hikâye edici metinde akıcı okumanın doğru okuma bileşeni açısından, 4 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö9) *geliştirebilir okuma düzeyinde* ve 6 öğrencinin (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10) *serbest okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir. Akıcı okumanın okuma hızı/otomatiklik bileşeni açısından 10 öğrenci dakikada ortalama 30-80 arasında kelime okumuştur. Akıcı okumanın prozodi bileşeni açısından ise 2 öğrenci (Ö2 ve Ö9) *endişe duyulan okuma düzeyinde* ve 6 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö10) *geliştirebilir okuma düzeyinde*, 2 öğrenci (Ö6 ve Ö8) ise *serbest okuma düzeyinde* performans sergilemişlerdir.

İlkokul öğrencilerinin hikâye edici metinde 1-12 arasında okuma hatası yaptığı anlaşılmaktadır. Bunlardan 3 öğrenci (Ö5, Ö6 ve Ö3) 5 okuma hatası, 2 öğrenci (Ö7 ve Ö8) 1 okuma hatası yapmış, 5 öğrenci ise sırasıyla 3 (Ö10), 6 (Ö1), 7 (Ö2) ve 12 (Ö4) okuma hatası yapmıştır.

Tablo 4.9’da öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin son-ölçümlerde elde edilen akıcı okuma düzeyleri ele alınmıştır

**Tablo 4.9.** Bilgilendirici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı		Prozodi		
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Düzye
Ö1	2	% 99	Serbest	149	277	32	4	Endişe
Ö2	8	%95	Geliştirilebilir	143	282	30	4	Endişe
Ö3	4	%97	Serbest	147	240	37	6	Endişe
Ö4	16	%95	Endişe	135	163	50	12	Geliştirilebilir
Ö5	4	%97	Serbest	147	195	45	11	Geliştirilebilir
Ö6	5	%97	Serbest	146	137	64	15	Serbest
Ö7	2	%99	Serbest	149	183	49	13	Serbest
Ö8	6	%96	Serbest	145	210	41	10	Geliştirilebilir
Ö9	5	%97	Serbest	146	185	47	11	Geliştirilebilir
Ö10	6	%96	Serbest	145	232	38	9	Geliştirilebilir

\***Doğru okuma yüzdesi:** %96 ve üzeri olan puanlar serbest okuma düzeyini, %90 ve %95 arasında olan puanlar geliştirilebilir okuma düzeyini ve %89 ve altı olan puanlar da endişe duyulan okuma düzeyini yansıtmaktadır.

\*\***Okuma hızı:** İlkokul ikinci sınıf öğrencileri sonbahar döneminde dakikada 30-80 arası kelime okumalıdır.

\*\*\***Prozodi puanı:** 8 ve altında olan prozodi puanlarının endişe duyulan okuma düzeyini, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının geliştirilebilir okuma düzeyini ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise serbest okuma düzeyini temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 4.9'a göre bilgilendirici metinde akıcı okumanın doğru okuma bileşeni açısından 1 öğrenci (Ö4) endişe duyulan okuma düzeyinde, 1 öğrenci (Ö2) geliştirebilir okuma düzeyinde ve 8 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) serbest okuma düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerden hiçbiri serbest okuma düzeyinde değildir. Akıcı okumanın okuma hızı/otomatiklik bileşeni açısından 10 öğrenci dakikada ortalama 30-80 arasında kelime okumuştur. Akıcı okumanın prozodi bileşeni açısından ise 3 öğrenci (Ö1, Ö2 ve Ö3) endişe duyulan okuma düzeyinde, 5 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9 ve Ö10) geliştirebilir okuma düzeyinde ve 2 öğrenci (Ö6 ve Ö7) ise serbest okuma düzeyinde performans sergilemişlerdir.

Tablo 4.10'da öğrencilerin şiire ilişkin son-ölçümlerde elde edilen akıcı okuma düzeyleri ele alınmıştır

**Tablo 4.10.** Şiire İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı		Prozodi		
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Düzye
Ö1	1	%98	Serbest	60	89	40	8	Endişe
Ö2	1	%98	Serbest	60	110	32	7	Endişe
Ö3	1	%98	Serbest	69	75	48	8	Endişe
Ö4	2	%97	Serbest	59	57	62	15	Serbest
Ö5	0	%100	Serbest	61	58	63	15	Serbest
Ö6	2	%97	Serbest	59	45	78	16	Serbest
Ö7	1	%98	Serbest	60	48	74	16	Serbest

**Tablo 4.10.** Şiire İlişkin Akıcı Okuma Becerileri

	Doğru Okuma			Okuma Hızı		Prozodi		
	Hata sayısı	*Okuma Yüzdesi	Doğru okuma düzeyi	Doğru okunan kelime sayısı	Toplam okuma süresi	**Okuma hızı	Toplam puan	***Düzye
Ö8	4	%93	Geliştirilebilir	57	52	66	15	Serbest
Ö9	2	%97	Serbest	59	72	49	13	Geliştirilebilir
Ö10	1	%98	Serbest	60	65	55	12	Geliştirilebilir

\***Doğru okuma yüzdesi:** %96 ve üzeri olan puanlar serbest okuma düzeyini, %90 ve %95 arasında olan puanlar geliştirilebilir okuma düzeyini ve %89 ve altı olan puanlar da endişe duyulan okuma düzeyini yansıtmaktadır.

\*\***Okuma hızı:** İlkokul ikinci sınıf öğrencileri sonbahar döneminde dakikada 30-80 arası kelime okumalıdır.

\*\*\***Prozodi puanı:** 8 ve altında olan prozodi puanlarının endişe duyulan okuma düzeyini, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının geliştirilebilir okuma düzeyini ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise serbest okuma düzeyini temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 4.10'a göre şiirde akıcı okumanın doğru okuma bileşeni açısından 1 öğrencinin (Ö8) *geliştirilebilir okuma düzeyinde* ve 9 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10) *serbest okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir. Öğrencilerden hiçbiri *endişe duyulan okuma düzeyinde* değildir. Akıcı okumanın okuma hızı/otomatiklik bileşeni açısından 10 öğrenci dakikada ortalama 30-80 arasında kelime okumuştur. Akıcı okumanın prozodi bileşeni açısından ise 3 öğrenci (Ö1, Ö2 ve Ö3) *endişe duyulan okuma düzeyinde*, 2 öğrenci (Ö9 ve Ö10) *geliştirilebilir okuma düzeyinde* ve 5 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8) ise *serbest okuma düzeyinde* performans sergilemişlerdir.

İlkokul öğrencilerinin şiirde 1-4 arasında okuma hatası yaptığı anlaşılmaktadır. Bunlardan 1 öğrenci (Ö5) hiç okuma hatası yapmamıştır. 6 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9 ve Ö10) 1 okuma hatası yapmış, 2 öğrenci (Ö4 ve Ö6) 2 okuma hatası yapmış ve 1 öğrenci (Ö8) 4 okuma hatası yapmıştır.

#### 4.3.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Son Durum

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ele alınmıştır. Sırasıyla hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir için öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ilgili alanyazın çerçevesinde betimlenmiştir.

Tablo 4.11'de öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin son-ölçümlerde elde edilen okuduğunu anlama puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Hikâye Edici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu anlama puanı	Anlama Durumu
Ö1	4	Anlaşıldı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	5	Anlaşıldı

**Tablo 4.11.** Hikâye Edici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu anlama puanı	Anlama Durumu
Ö4	3	Anlaşılmadı
Ö5	2	Anlaşılmadı
Ö6	5	Anlaşıldı
Ö7	5	Anlaşıldı
Ö8	5	Anlaşıldı
Ö9	3	Anlaşılmadı
Ö10	5	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.11'e göre hikâye edici metinde okuduğunu anlama açısından katılımcılardan 6 (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10) öğrenci 4 puan, 2 öğrenci (Ö3 ve Ö5) 2 puan almış, 2 öğrenci ise sırasıyla 2 (Ö5) ve 4 (Ö1) puan almıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ve becerileri alanyazına göre değerlendirildiğinde 7 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 3 öğrencinin (Ö4, Ö5 ve Ö9) ise okuduğunu anlamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.12'de öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen okuduğunu anlama puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Bilgilendirici Mene İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu anlama puanı	Anlama Durumu
Ö1	1	Anlaşılmadı
Ö2	2	Anlaşılmadı
Ö3	3	Anlaşılmadı
Ö4	2	Anlaşılmadı
Ö5	3	Anlaşılmadı
Ö6	5	Anlaşıldı
Ö7	4	Anlaşıldı
Ö8	4	Anlaşıldı
Ö9	3	Anlaşılmadı
Ö10	4	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.12'ye göre bilgilendirici metinde okuduğunu anlama açısından katılımcılardan 3 öğrenci (Ö3, Ö5 ve Ö9) 3 puan, 3 öğrenci (Ö7, Ö8 ve Ö10) 4 puan, 2 öğrenci (Ö2 ve Ö4) 2 puan almış, 2 öğrenci sırasıyla 1 (Ö1) ve 5 (Ö6) puan almışlardır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama puanları ve becerileri alanyazına göre değerlendirildiğinde 4 öğrencinin (Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10)

okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 6 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö9) ise okuduğunu anlamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.13'te öğrencilerin şiire ilişkin ön-ölçümlerde elde edilen okuduğunu anlama puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.13. Şiire İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri**

	Okuduğunu anlama puanı	Anlama Durumu
Ö1	2	Anlaşılmadı
Ö2	2	Anlaşılmadı
Ö3	2	Anlaşılmadı
Ö4	3	Anlaşılmadı
Ö5	3	Anlaşılmadı
Ö6	4	Anlaşıldı
Ö7	3	Anlaşılmadı
Ö8	5	Anlaşıldı
Ö9	3	Anlaşılmadı
Ö10	5	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.13'e göre şiirde okuduğunu anlama açısından katılımcılardan 4 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö4, ve Ö9) 3 puan, 3 öğrenci (Ö1, Ö2 ve Ö3) 2 puan, 2 öğrenci (Ö8 ve Ö9) 5 puan, 1 öğrenci (Ö6) 4 puan almıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin şiirde okuduğunu anlama puanları ve becerileri alanyazına göre değerlendirildiğinde 3 öğrencinin (Ö6, Ö8 ve Ö10) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 7 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö9) ise okuduğunu anlamadığı anlaşılmaktadır.

#### 4.4. Öğrencilerin Okuma Becerilerindeki Değişimler

Katılımcıların akıcı okuma (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) düzeylerine ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön- son ölçümlerde elde edilen veriler sırasıyla hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir için karşılaştırılmıştır.

##### 4.4.1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerindeki Değişimler

Tablo 4.14'te öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin akıcı okuma becerileri ön-son ölçümlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.14.** Hikâye Edici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

Doğru Okuma				Okuma Hızı				Prozodi				
Hata Sayısı		Doğru Okuma Düzeyi		Toplam okuma süresi		Okuma hızı		Toplam puan		Prozodi Düzeyi		
Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	
Ö1	5	6	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	203	104	34	66	4	10	Endişe	Geliştirilebilir
Ö2	12	7	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	193	190	34	36	4	7	Endişe	Endişe
Ö3	13	5	Endişe	Serbest	219	137	30	51	4	11	Endişe	Geliştirilebilir
Ö4	31	12	Endişe	Geliştirilebilir	151	142	36	46	6	12	Endişe	Geliştirilebilir
Ö5	42	5	Endişe	Serbest	82	126	58	55	6	12	Endişe	Geliştirilebilir
Ö6	12	5	Geliştirilebilir	Serbest	101	96	65	73	10	16	Geliştirilebilir	Serbest
Ö7	20	1	Endişe	Serbest	143	135	42	53	10	12	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir
Ö8	14	1	Endişe	Serbest	186	127	34	57	9	16	Geliştirilebilir	Serbest
Ö9	17	7	Endişe	Geliştirilebilir	171	195	36	35	7	8	Endişe	Endişe
Ö10	5	3	Serbest	Serbest	248	124	28	57	6	12	Endişe	Geliştirilebilir

Tablo 4.14'e göre 9 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) hata sayısı 2-37 hata arasında azaldığı görülmektedir. 1 öğrencinin (Ö1) hata sayısı ise 1 kelime artmıştır. 4 öğrenci (Ö3, Ö5, Ö7 ve Ö8) *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine*, 2 öğrenci (Ö4 ve Ö9) *endişe duyulan okuma düzeyinden geliştirebilir okuma düzeyine* yükselmektedir. 1 öğrenci (Ö6) *geliştirebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö10) ise doğru okuma düzeylerinde bir farklılık görülmemektedir. 2 öğrencinin (Ö1 ve Ö2) ön-son ölçümlerde *geliştirebilir okuma düzeyinde*, 1 öğrencinin (Ö10) ise ön-son ölçümlerde *serbest okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sürelerine ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında 8 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10) okuma süresinin azaldığı görülmektedir. 2 öğrencinin (Ö5 ve Ö9) ise okuma süresinin artmıştır. 4 öğrencinin (Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8) 3-8 saniye arasında, 3 öğrencinin (Ö1, Ö3 ve Ö8) 59-99 saniye arasında, 1 öğrencinin (Ö10) 124 saniye okuma süreleri azalmıştır. 2 öğrencinin ise okuma süreleri sırasıyla 24 saniye (Ö5) ve 44 saniye (Ö9) artmıştır. Öğrencilerin ön-son ölçümleri okuma hızlarına göre değerlendirildiğinde 9 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) okuma hızlarının arttığı, 1 öğrencinin (Ö5) okuma hızının azaldığı görülmektedir. 6 öğrencinin (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10) okuma hızı 1-11 arasında, 3 öğrencinin (Ö1, Ö3 ve Ö8) 21-32 arasında artmıştır. 1 öğrencinin (Ö5) ise okuma hızı 3 azalmaktadır.

Öğrencilerin prozodi puanları incelendiğinde tüm öğrencilerin prozodi puanının arttığı görülmektedir. Prozodi puanları 5 öğrencinin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö10) puanı 6 puan, 2 öğrencinin (Ö3 ve Ö8) 7 puan, 3 öğrencinin ise sırasıyla 3 (Ö2), 2 (Ö7) ve 1 (Ö9) puan artmaktadır. Tablo 4.1.1.'e göre 7 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö10) prozodi düzeylerinde değişiklik görülmüş, 3 öğrencinin (Ö2, Ö7 ve Ö9) prozodi düzeylerinde değişim

görülmemiştir, 5 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10) *endişe duyulan okuma düzeyinden geliştirebilir okuma düzeyine* yükseldiği, 2 öğrencinin (Ö6 ve Ö8) ise *geliştirebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükseldiği görülmektedir. 1 öğrenci (Ö7) ön-son ölçümlerde *geliştirebilir okuma düzeyinde* olduğu, 2 öğrencinin (Ö2 ve Ö9) ise ön-son ölçümlerde *endişe duyulan okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15'te öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin akıcı okuma becerileri ön-son ölçümlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır

**Tablo 4.15.** Bilgilendirici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

	Doğru Okuma				Okuma Hızı				Prozodi			
	Hata Sayısı		Doğru Okuma Düzeyi		Toplam okuma süresi		Okuma hızı		Toplam puan		Prozodi Düzeyi	
	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm
Ö1	9	2	Geliştirilebilir	Serbest	275	277	30	32	4	4	Endişe	Endişe
Ö2	21	8	Endişe	Geliştirilebilir	250	282	31	30	4	4	Endişe	Endişe
Ö3	19	4	Endişe	Serbest	285	240	28	37	5	6	Endişe	Endişe
Ö4	23	16	Endişe	Endişe	169	163	45	50	5	12	Endişe	Geliştirilebilir
Ö5	13	4	Geliştirilebilir	Serbest	124	195	68	45	7	11	Endişe	Geliştirilebilir
Ö6	13	5	Geliştirilebilir	Serbest	127	137	65	64	10	15	Geliştirilebilir	Serbest
Ö7	10	2	Geliştirilebilir	Serbest	162	183	52	49	9	13	Geliştirilebilir	Serbest
Ö8	16	6	Endişe	Serbest	210	210	39	41	6	10	Endişe	Geliştirilebilir
Ö9	13	5	Geliştirilebilir	Serbest	233	185	36	47	5	11	Endişe	Geliştirilebilir
Ö10	10	6	Geliştirilebilir	Serbest	339	232	25	38	4	9	Endişe	Geliştirilebilir

Tablo 4.15'e göre öğrencilerin hata sayılarına ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında 10 öğrencinin de hata sayılarında azalma olduğu görülmektedir. 7 öğrencinin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) 4-9 sözcük arasında, 3 öğrencinin (Ö2, Ö3 ve Ö4) hata sayısı 13-17 sözcük arasındadır. Öğrencilerin doğru okuma düzeyleri incelendiğinde 9 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) doğru okuma düzeyinde ilerleme olduğu, 1 öğrencinin (Ö4) ise aynı düzeyde kaldığı görülmektedir. 6 öğrenci (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10) *geliştirebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine*, 2 öğrencinin (Ö3 ve Ö8) *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine*, 1 öğrencinin (Ö2) *endişe duyulan okuma düzeyinden geliştirebilir okuma düzeyine* yükseldiği görülmektedir. 1 öğrencinin (Ö4) her iki ölçümde de *endişe duyulan okuma düzeyinde* olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuma süreleri incelendiğinde 5 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö7) okuma süreleri artmış, 4 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö9 ve Ö10) ise okuma süreleri azalmıştır. 1 öğrencinin (Ö8) okuma süresinde değişiklik olmamıştır. Öğrencilerin okuma sürelerindeki artış sırasıyla 2 (Ö1), 10 (Ö6), 21 (Ö7), 32 (Ö2) ve 71 (Ö5) saniyedir. Öğrencilerin okuma sürelerindeki azalma ise 3 (Ö4), 45 (Ö3), 48 (Ö9) ve 107 (Ö10) saniye olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma hızları karşılaştırıldığında ise 6 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9 ve Ö10)

okuma hızının 1- 13 arasında arttığı görülmektedir. 4 öğrencinin (Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö7) ise okuma hızlarında azalma görülmüştür. 3 öğrencinin (Ö2, Ö6 ve Ö7) okuma hızı 1-3 arasında artış görülmüştür. 1 öğrencinin (Ö5) okuma hızı ise 23 artmıştır.

Öğrencilerin prozodi puanlarına ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında 8 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) prozodi puanının 1-7 puan arasında arttığı, 2 öğrencinin (Ö1 ve Ö2 ) ise prozodi puanında değişim olmadığı görülmektedir. 5 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9 ve Ö10) *endişe duyulan okuma düzeyinden geliştirebilir okuma düzeyine* ve 2 öğrenci (Ö6 ve Ö7) *geliştirebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö3) iki ölçümde de *endişe duyulan okuma düzeyinde* olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16’da öğrencilerin şiire ilişkin akıcı okuma becerileri ön-son ölçümlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır

**Tablo 4.16.** Şiire İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

	Doğru Okuma				Okuma Hızı				Prozodi			
	Hata Sayısı		Doğru Okuma Düzeyi		Toplam okuma süresi		Okuma hızı		Toplam puan		Prozodi Düzeyi	
	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm
Ö1	5	1	Geliştirilebilir	Serbest	85	89	40	40	5	8	Endişe	Endişe
Ö2	15	1	Endişe	Serbest	94	110	29	32	4	7	Endişe	Endişe
Ö3	8	1	Endişe	Serbest	94	75	34	48	4	8	Endişe	Endişe
Ö4	8	2	Endişe	Serbest	64	57	50	62	7	15	Endişe	Serbest
Ö5	2	0	Serbest	Serbest	57	58	62	63	10	15	Geliştirilebilir	Serbest
Ö6	5	2	Geliştirilebilir	Serbest	51	45	66	78	11	16	Geliştirilebilir	Serbest
Ö7	11	1	Endişe	Serbest	60	48	50	74	7	16	Endişe	Serbest
Ö8	4	4	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	82	52	42	66	6	15	Endişe	Serbest
Ö9	4	2	Geliştirilebilir	Serbest	80	72	43	49	5	13	Endişe	Geliştirilebilir
Ö10	2	1	Serbest	Serbest	126	65	28	55	5	12	Endişe	Geliştirilebilir

Tablo 4.16’ya göre öğrencilerin hata sayılarına ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında 9 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10) hata sayılarının azaldığı, 1 öğrencinin (Ö8) ise hata sayısında değişiklik olmadığı görülmektedir. 4 öğrencinin (Ö5, Ö6, Ö9 ve Ö10) hata sayıları 1-3 sözcük, 3 öğrencinin (Ö1, Ö3 ve Ö4) hata sayısı 4-7 sözcük, 2 öğrencinin (Ö2 ve Ö7) 10-14 sözcük arasında azalmaktadır. Öğrencilerin doğru okuma düzeylerindeki değişim incelendiğinde 7 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10) doğru okuma düzeyinin ilerlediği, 3 öğrencinin (Ö5, Ö8 ve Ö10) doğru okuma düzeylerinde değişiklik olmadığı görülmüştür. 4 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7) *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine*, 3 öğrencinin (Ö1, Ö6 ve Ö9) *geliştirebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükselmiştir. 1 öğrencinin (Ö8) ön- son ölçümlerde

*geliştirebilir okuma düzeyinde*, 2 öğrencinin (Ö5 ve Ö10) ön-son ölçümlerde *serbest okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma süreleri incelendiğinde 7 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) okuma süresinin azaldığı ve 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö5) okuma süresinin arttığı görülmektedir. 3 öğrencinin (Ö4, Ö6 ve Ö9) 6-8 saniye arasında, 2 öğrencinin (Ö3 ve Ö8) 19-30 saniye arasında azaldığı, 1 öğrencinin (Ö10) ise okuma süresinin 61 saniye azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma hızları karşılaştırıldığında ise 9 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) okuma hızlarının arttığı, 1 öğrencinin (Ö1) okuma hızında değişiklik olmadığı görülmektedir. 2 öğrencinin (Ö3 ve Ö7) okuma hızında 14, 3 öğrencinin (Ö4, Ö6, Ö8) okuma hızında 12 arttığı görülmektedir. Diğer öğrencilerin okuma hızları sırasıyla 1 (Ö5), 3 (Ö3), 6 (Ö9) ve 27 (Ö10) olarak artış göstermiştir.

Öğrencilerin prozodi puanlarına ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında tüm öğrencilerin prozodi puanının arttığı görülmektedir. 5 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 ve Ö6) prozodi puanının 3-5 puan aralığında, 5 öğrencinin (Ö4, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) 6-8 puan aralığında arttığı görülmektedir. Öğrencilerin prozodi düzeyleri karşılaştırıldığında 7 öğrencinin (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) prozodi düzeyinin arttığı, 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö3) prozodi düzeylerinde değişiklik olmadığı görülmektedir. 2 öğrenci (Ö9- Ö10) *endişe duyulan okuma düzeyinden geliştirebilir okuma düzeyine*, 2 öğrenci (Ö5 ve Ö6) *geliştirebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine*, 3 öğrenci (Ö4, Ö7 ve Ö8) *endişe duyulan okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* ilerlemiştir. 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö3) ise iki ölçümde de *endişe duyulan okuma düzeyinde* olduğu görülmüştür.

#### 4.4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerindeki Değişimler

Tablo 4.17’de öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin okuduğunu anlama becerileri ön-son ölçümlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.17.** Hikâye Edici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm
Ö1	2	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö2	5	5	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö3	1	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö4	3	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö5	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö6	3	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö7	5	5	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö8	2	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö9	2	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı

**Tablo 4.17.** Hikâye Edici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm
Ö10	3	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı

Tablo 4.17'ye göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında 7 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö10) puanında 1-4 puan arasında artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının 2 öğrencinin (Ö5 ve Ö9) 1 puan, 3 öğrencinin (Ö1, Ö6 ve Ö10) 2 puan, 1 öğrencinin (Ö8) 3 puan ve 1 öğrencinin (Ö3) 4 puan olarak arttığı görülmektedir. 3 öğrencinin (Ö2, Ö4 ve Ö7) ise puanında değişiklik olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarına ilişkin veriler karşılaştırıldığında 5 öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8 ve Ö10) ön ölçümde okuduğunu anlamamışken son ölçümde anladığı görülmektedir. 2 öğrencinin (Ö2 ve Ö7) her iki ölçümde de okuduğunu anladığı, 3 öğrencinin (Ö4, Ö5 ve Ö9) ise iki ölçümde de okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Tablo 4.18'de öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama becerileri ön-son ölçümlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.18.** Bilgilendirici Metne İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm
Ö1	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö2	2	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö3	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö4	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö5	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö6	3	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö7	3	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö8	4	4	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö9	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö10	4	4	Anlaşıldı	Anlaşıldı

Tablo 4.18'e göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında 6 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö9) okuduğunu anlama puanlarının arttığı, 4 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö8 ve Ö10) ise puanlarında değişiklik olmadığı görülmektedir. Okuduğunu anlama puanları 2 öğrencinin (Ö3 ve Ö7) 1 puan, 3 öğrencinin (Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö9) 2 puan artmıştır.

Okuduğunu anlama durumları karşılaştırıldığında ise 3 öğrencinin (Ö6, Ö7 ve Ö8) ön testte metni anlamadığı fakat son testte anladığı görülmüştür. 6 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,

Ö5 ve Ö9) her iki ölçümde metni anlamadığı 1 öğrencinin (Ö10) ise iki ölçümde de metni anladığı görülmüştür.

Tablo 4.19’da öğrencilerin şiire ilişkin okuduğunu anlama becerileri ön-son ölçümlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır

**Tablo 4.19.** Şiire İlişkin Akıcı Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Ön-ölçüm	Son-ölçüm	Ön-ölçüm	Son-ölçüm
Ö1	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö2	2	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö3	3	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö4	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö5	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö6	1	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö7	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö8	3	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö9	2	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö10	4	5	Anlaşıldı	Anlaşıldı

Tablo 4.19’a göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları incelendiğinde 8 öğrencinin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10) okuduğunu anlama puanında artış olduğu, 1 öğrencinin (Ö2) puanında değişim olmadığı ve 1 öğrencinin (Ö3) puanında düşüş olduğu görülmektedir. 3 (Ö1, Ö9 ve Ö10) öğrencinin okuduğunu anlama puanı 1 puan, 4 öğrencinin (Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö8) okuduğunu anlama puanı 2 puan ve 1 öğrencinin (Ö6) okuduğunu anlama puanı 3 puan artmıştır. 1 öğrencinin (Ö3) okuduğunu anlama puanı ise 1 puan azalmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama durumları karşılaştırıldığında ise 2 öğrencinin (Ö6 ve Ö8) ön ölçümde okuduğunu anlamadığı fakat son ölçümde anladığı, 7 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö9), her iki ölçümde de okuduğunu anlamadığı 1 öğrencinin (Ö10) ise her iki ölçümde de okuduğunu anladığı görülmektedir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkarak alanyazın doğrultusunda tartışmaya ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak ise araştırmanın önerileri ele alınmıştır.

#### 5.1. Tartışma

Eylem araştırması deseninde yürütülen bu araştırmanın sonuçları, dijital uygulamaların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla uyuşmakta ve bu alandaki bilgi birikimine de yeni katkılar sunmaktadır.

Öncelikle, araştırmada kullanılan dijital uygulamaların öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Ön ölçümlerde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun doğru okuma becerilerinde endişe verici düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak, dijital uygulamalarla yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin çoğunun doğru okuma düzeyleri geliştirebilir veya serbest düzeye yükselmiştir. Bu durum, dijital uygulamalarda sunulan görsel ve işitsel geri bildirim, öğrencilerin kelimeleri doğru şekilde okumalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Özellikle Spreeder, Sitepal ve StoryBoardThat gibi uygulamaların, kelimeleri yavaş ve dikkatli şekilde okuma imkânı vererek öğrencilerin kelimeleri doğru tanımalarına ve doğru okumalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Akbar ve diğerlerinin (2015) yaptıkları çalışmada 40 ilkokul öğrencisiyle dijital metin okumanın okuma hataları ve akıcı okuma üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda dijital metin okumanın öğrencilerin okuma hatalarını azalttığı ve bunun yanında akıcı okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Whitney ve Ackerman (2023) tekrarlı okuma, anında hata düzeltme, modelleme ve performans grafiği gibi kanıta dayalı uygulamaları içeren Great Leaps adlı bir dijital okuma programıyla öğrencilerin okuma hatalarının azaltarak doğru okuma performanslarını arttırmıştır.

Ayrıca dijital uygulamaların öğrencilerin okuma hızını artırmada etkili olduğu da görülmüştür. Ön ölçümlerde, öğrencilerin büyük bir kısmının okuma hızının ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için beklenen düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Dijital uygulamalarla yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencilerin okuma hızlarının genel olarak arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, dijital uygulamaların öğrencilerin kelimeleri tanıma hızını ve okuma akıcılığını geliştirdiğini göstermektedir. Spreeder, Wordwall ve Story Jumper gibi uygulamaların,

öğrencilerin sesli okuma pratiği yapmalarını ve okuma hızlarını artırmalarını sağladığı düşünülmektedir. Aşıkcan ve Saban'ın (2021) üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi dair yaptıkları çalışmada AceReader adlı bir program kullanmışlardır. Bu program ile öğrencilerin özellikle okuma hızlarında artışlar olduğu vurgulanmıştır. Keyes ve diğerleri (2016) ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada bilgisayar destekli tekrarlı okuma müdahalesinin, okuma hızı ve anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Ronimus ve diğerleri ise (2019) dijital oyun tabanlı uygulama kullanımının ilkokulda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızının artırılması ve okuma becerilerinin geliştirmesinde etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmanın bulguları ayrıca dijital uygulamaların öğrencilerin prozodi becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ön ölçümlerde, öğrencilerin prozodi düzeylerinin genellikle endişe verici düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak, dijital uygulamalarla yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin prozodi becerilerinde önemli bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Story Jumper, Sitepal ve Thinglink gibi uygulamaların, öğrencilerin metinleri seslendirme imkânı vererek prozodiye dikkat etmelerini ve doğal bir şekilde okuma alışkanlığı kazanmalarını sağladığı düşünülmektedir. Patel ve diğerleri (2014) 7 ve 8 yaşlarındaki öğrencilerin sesli okumadaki prozodik gelişimlerine odaklandığı araştırmasında ReadN'Karaoke uygulamasından yararlanmıştır. Araştırmacılar metin üzerine eklenen pitch, süre ve ses yoğunluğu varyasyonlarını içeren görsel ipuçlarını kullanarak okuma akıcılığını ve ifadeyi geliştirmek için görsel prozodik ipuçlarının eğitimde nasıl kullanılabileceğini örneklendirmişlerdir. Uçar (2022), araştırmasında dijital okumanın akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda dijital okumanın okuma hatalarının azalmasına ve prozodi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Suğur (2023) ise ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde seslendirme kaydı özelliği olan podcastten yararlanmıştır. Podcastlerin özellikle akıcı okuma bileşenlerinden en çok prozodi üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Yapılan araştırma sonucunda dijital uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir fakat bazı öğrencilerde gelişme görülmemektedir. Örneğin, bu öğrencilerin doğru okuma bileşenindeki düzeyi aynı kalırken okuma hızı artış göstermiştir. Okuma hızı çok az değişen öğrencilerin ise doğru okuma ve prozodi düzeylerinde artışlar gerçekleşmiştir. Prozodi düzeyleri aynı kalan öğrencilerin ise okuma hataları azalmış ve

dolayısıyla doğru okuma düzeylerinde değişimler olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin araştırma sonundaki okuma performanslarını ele alırken akıcı okumanın tüm bileşenleriyle birlikte değerlendirmek gerekmektedir.

Araştırmada dijital uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tüm metinlerde okuduğunu anlama puanlarının ve düzeylerinin son-ölçümlerde daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Kandemir ve Bay (2023) dijital hikâye kullanımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerin etkisini inceledikleri araştırmalarında dijital hikâye okumalarının okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini görmüşlerdir. Başaran ve Akyol (2009), beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları metin türünün (hikâye edici ve bilgilendirici metin) okuduğunu anlama ve okudukları metne karşı tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda metin türü ile okuma tutumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat metin türü ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada benzer şekilde son- ölçümde hikâye edici metin 7 öğrenci tarafından anlaşılırken bilgilendirici metnin yalnızca 4 öğrenci tarafından anlaşıldığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Spreeder, SitePal, Story Jumper, WordWall, StoryBoardThat ve Thinglink gibi dijital uygulamaların öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Ciampa'nın (2012) çalışmasıyla uyumludur. Ciampa, dijital okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonunu artırdığını ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Okuma çalışmalarında dijital içeriklerden yararlanılması çocukların kitaplara karşı ilgisinin ve okuma konsantrasyonlarının geliştirilmesinde katkı sağlamaktadır (Wang vd., 2018).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda çoğunlukta nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Çatak ve Tekinaraslan, 2008; Düğeroğlu, 2022; Heath, 2008; Lim ve Oei, 2015; Sağlık, 2022; Suğur, 2023). Deneysel araştırmalarda temel amaç araştırmacı tarafından oluşturulan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemektir. Araştırmacı araştırma süreci boyunca bağımsız değişkeni manipüle eder ve dışsal değişkenleri kontrol altına alır. İlgi, motivasyon, başarı, tutum ve davranışlar gibi pek çok yönden bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkileri ölçülebilir (Büyüköztürk, 2021; Fraenkel ve Wallen, 2006; Hovardaoğlu, 2000). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmalarında ise bir sorunu

tanımlama, çözüme ulaştırma ve geliştirme amaçlanır. Eylem araştırmalarında “nasıl daha iyi hale getirebilirim?”, “daha iyi nasıl geliştirebilirim?” sorularının cevabını araştırmak ön plandadır (Ferrance, 2000; Greenwood ve Levin, 2007; Ocak, 2021). Belirli bir sorunun çözümlü amaçlandığı için eylem araştırmaları deneysel araştırmalardan oldukça farklıdır. Deneysel desenler değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlerken eylem araştırmaları sorunları çözmeyi ve uygulamaları daha iyi hale getirmeyi amaçlar. Bu nedenle eylem araştırmalarını eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanmak sınıf ve okul ortamında karşılaşılan problemlere sistematik şekilde en iyi çözümlü yolunun bulunmasını sağlar. Aynı zamanda eğitimciler tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini değerlendirmelerine olanak sağlayarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunur. Eylem araştırmalarının eğitim ortamlarında yaşanan sorunların çözümlüne sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulduğunda sadece akıcı okumanın geliştirilmesi konusunda değil eğitimle ilgili pek çok alanda eylem araştırmalarının arattırılması önemlidir.

Araştırmada dijital araçlar ile akıcı okuma çalışmalarına odaklanılmış ve bu doğrultuda eylem planları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemeleri yorumlarken sadece bu eylem planlarının etkisini değil öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıkları, normal eğitim ortamındaki çalışmalar, ailenin ilgisi gibi hususları da göz ardı etmemek gerekir. Nitekim, Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkıran (2018) yaptıkları araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızlarını; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık vardır. Okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızlarında pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir.

Her ne kadar bu araştırmanın okuma etkinliklerinde dijital araçlardan yararlanılmış olursa da bu etkinliklerin öncesinde ve sonrasında kâğıttan ya da kitaptan okumalar da yaptırılmıştır. Böylelikle okuma sürecindeki okuma materyali bir bütün olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Ekrandan okuma ve kâğıttan okuma değerlendirildiğinde ikisinin de olumlu-olumsuz yönlerini söylemek mümkündür. Güneş’e (2016b) göre ekrandan kısa ve bilgilendirici metinleri okumak daha kolayken uzun öyküleri ve romanları okumak daha zordur. Bunun

yanında ekran okuma resimler, sesler ve canlandırma gibi unsurlarla okuyucuyla etkileşimi artırır (Elkatmış, 2015). Basılı metinlere göre daha ekonomik olması, taşınmasının kolay oluşu ve az yer kaplaması ekrandan okumanın bazı olumlu yönleridir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Gözün soldan sağa doğru olan sıçrama hareketinin ekrandan okumada zorlaşması ve zaman zaman metinlerin ekrana sığmayarak anlam bütünlüğünü bozması ise olumsuz yönlerinden bazılarıdır (Güneş, 2016b). Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma hızını, doğru okumalarını ve anlama başarılarını ekrandan okuma ve kâğıttan okuma açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hız, doğruluk ve anlama yönünden kâğıttan okumalarının ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Başaran da (2014) benzer şekilde bir metni kâğıttan ya da ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya, okuma hızına ve metne karşı tutuma etkisi araştırmıştır. Araştırma sonucunda metni basılı ya da ekrandan okumanın okuma hızı ve okuduğunu anlama yönünden anlamlı bir farklılık yaratmadığı fakat hikâye edici metin türünde metni basılı şekilde okumanın öğrencilerin daha çok hoşuna gittiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada akıcı okuma becerisinin gelişiminde ekrandan okumadan yararlanılmıştır. Fakat alanyazında ekranla etkileşim kurmanın gelişim döneminde olan ilkökul öğrencilerine olumsuz etkileriyle karşılaşmak mümkündür. Çünkü uzun süre ekran önünde vakit geçirmek çocuklarda dikkat azalması, sosyal anksiyete, iletişim problemleri, oyun bağımlılığı, davranış problemleri, uyku bozukluğu, obezite gibi pek çok olumsuzluğa yol açmaktadır. Bu olumsuzluklarda kaçınmak için özellikle erken yaşlarda çocuğun anne-baba kontrolünde ekran kullanması oldukça önemlidir (Ozuslu Unal vd., 2021). Ekranın öğrencilerdeki bu etkilerini de dikkate alarak derslerde dijital araçlardan yararlanılması gerekliliğini göz önünde bulundurmak gerekir.

## **5.2. Sonuç**

Bu araştırmada dijital uygulamalar aracılığıyla ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin eylem araştırmasıyla geliştirilmesine odaklanılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir kullanılarak akıcı okuma becerileri (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüş. Ardından önceden hazırlanan eylem planları uygulanmıştır. Bu uygulamaların sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir türlerindeki akıcı okuma becerileri (okuma hızı/otomatiklik, doğru okuma, prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri tekrar ölçülmüştür. Ön-son ölçümler karşılaştırılarak elden edilen bulgular dijital uygulamaların ilkökul ikinci sınıf

öğrencilerinin akıcı okumalarına etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmada altı eylem planı uygulanmıştır. Uygulanan eylem planları aşağıdaki akışta gerçekleşmiştir.

Birinci eylem planının uygulanışında doğru okumanın geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amacıyla Spreeder uygulaması kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecindeki ilk dersleri olduğu için oldukça heyecanlı oldukları görülmüştür. Birinci eylem planında öğrencilere doğru okumanın önemi anlatılmış ve okuma hızının üzerinde durulmuştur. Ders ilerledikçe Spreeder uygulamasında hızın artırılarak okumalar yaptırılması öğrenciler için dersi eğlenceli hale getirmiştir.

İkinci eylem planında ise yine doğru okumanın geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amacıyla SitePal uygulaması kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan karakterler ve farklı sesler öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Uygulamada öğretmenlerinin sesini duymak, kendi seslerini kaydetmek, erkek ve kız karakterleri değiştirmek dersi öğrenciler için ilgi çekici hale getirmiştir. Bir önceki planda Spreeder uygulaması ile doğru okumanın önemi kavramaya başlayan çocuklar bu uygulamada karakterlerin doğru okumalarını model olarak okumalar yapmışlardır.

Üçüncü eylem planında doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amacıyla Story Jumper uygulaması kullanılmıştır. Öğrencilere prozodinin yani okuma sırasındaki ritim, tonlama ve vurguların öneminden bahsedilmiştir. Öğretmenin hazırladığı dijital kitaplar ve öğretmenin kitabın ön sözünde uygulamaya katılan çocukların ismini geçirmesi ve bu kitabın onlar için hazırlandığını yazması öğrencileri çok şaşırtmış ve ilgilerini çekmiştir. Öğrencilerin okudukları hikâye edici, bilgi verici metin ve şiirlerden etkilenerek okudukları hakkında resimler çizdikleri görülmüştür.

Dördüncü eylem planında doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amacıyla WordWall uygulaması kullanılmıştır. Uygulama içerisinde tekerlek döndürme ve kutu açma oyunları hazırlanmıştır. Daha önce hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir türlerinde okuma çalışmaları yapan öğrenciler ilk defa dördüncü eylem planında mani ve tekerlemeleri okumuştur. Mânî ve tekerlemeler çocuklara çok eğlenceli geldiği görülmüştür. Öğrencilere hangi maninin/tekerlemenin geleceği oyun sırasında belli olduğu için heyecanla kendilerine hangisinin çıkacağını beklemişlerdir. Ders sonlarında yapılan koro okumalarda tüm öğrencilerin hızlanmaya ve birbirlerini daha rahat takip etmeye başladıkları görülmüştür.

Beşinci eylem planında ise doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amacıyla StoryBoardThat uygulaması kullanılmıştır. Öğrencilerle çizgi romanlar hakkında konuşulmuş daha önce çizgi roman okumuş olan öğrenciler deneyimlerini arkadaşları ile paylaşmıştır. Yerli Malları ve Tutum Haftası metninde her öğrencinin bir karakteri okuması dersi keyifli hale getirmiştir. İlk okumalarda çocuklar sıralarını takip etmekte zorlansalar da birkaç tekrardan sonra uygun hızda metni tamamlamışlardır. Öğrencilerin bu uygulama sırasında karşılıklı konuşmaların daha anlamlı hale gelmesi için prozodinin de önemli olduğu daha iyi anladıkları gözlemlenmiştir.

Altıncı eylem planında doğru okuma ve prozodinin geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması amacıyla Thinglink uygulaması kullanılmıştır. Geçen süre boyunca öğrencilerin doğru okumalarının geliştiği ve okuma hızlarının arttığı gözlemlenmiştir. Görselleri etkileşimli hale getiren uygulamada anne konulu bir şiir okunmuş ve ardından şiirle ilgili çocuklarla sohbet edilmiştir. Dersin sonunda araştırmacı öğrencilerle vedalaşmıştır. Birlikte yapılan son ders olmasından dolayı öğrencilerin üzgün olduğu gözlemlenmiştir.

Uygulanan eylem planlarıyla ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital araçların katkı sağladığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarında da etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Bu gelişimin metin türlerinde de görülmesi dijital araç kullanımının tüm metin türlerinde yararlanabileceğini göstermektedir.

Yapılan araştırma sonucunda dijital uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir fakat bazı öğrencilerde gelişme görülmemektedir. Hikâye edici metne ilişkin akıcı okuma becerilerindeki değişim karşılaştırıldığında 2 öğrencinin (Ö1 ve Ö2) her iki ölçümde de *geliştirilebilir okuma düzeyinde* olduğu görülmektedir. Prozodi açısından karşılaştırıldığında ise 2 öğrencinin (Ö2 ve Ö9) ön- son ölçümlerde *endişe duyulan* prozodi düzeyinde ve 1 öğrencinin *geliştirilebilir* prozodi düzeyinde olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerin prozodi puanlarına bakıldığında Ö2, ön ölçümde 4 puan son ölçümde 7 puan almış olup Ö9, ön ölçümde 7 puan son ölçümde 8 puan almıştır. Ö7 ise ön ölçümde 10 puan son ölçümde 12 puan almıştır. Yani prozodi düzeyleri açısından değerlendirildiğinde bir gelişme görülmesi prozodi puanlarında artış olmuştur. Öğrenciler hikâye edici metne ilişkin okuduğunu anlama becerilerindeki değişim karşılaştırıldığında 3 öğrencide (Ö4, Ö5 ve Ö9) gelişme olmadığı ve her iki ölçümde de okunulan metnin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı

görülmüştür. Ö4 her iki ölçümde de 3 puan olsa da Ö5 ve Ö7'nin okuduğunu anlama puanlarında artış olmuştur.

Bilgi verici metne ilişkin akıcı okuma becerilerindeki değişim incelendiğinde 1 öğrencinin (Ö4) doğru okuma düzeyinde gelişme olmadığı, ön- son ölçümlerde endişe duyulan okuma düzeyinde olduğu görülmüştür. Fakat aynı öğrencinin hata sayısına baktığımızda 23'ten 14'e düşmüştür. Buna göre öğrencinin doğru okuma düzeyi bakımında gelişme olmasa da doğru okunan kelime sayısı artmış, hata sayısı azalmıştır. Prozodi düzeyleri karşılaştırıldığında ise bilgi verici metin türünde 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö3) her iki ölçümde de *endişe duyulan* prozodi düzeyindedir. Ö1 ve Ö2 her iki ölçümde de 4 puan almış Ö3 ise ön ölçümde 5 puan son ölçümde 6 puan almıştır. Bilgi verici metin türünü okuduğunu anlama açısından değerlendirdiğimizde ise 6 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö9) gelişim göstermediğin görülmektedir. Fakat 2 öğrencinin (Ö1 ve Ö2) okuduğunu anlama puanı her iki ölçümde de aynı kalsa da 4 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö9) okuduğunu anlama puanlarında artış olmuştur.

Öğrencilerin şiire ilişkin akıcı okuma becerilerindeki ön-son ölçümleri karşılaştırdığında 1 öğrencinin (Ö8) gelişim göstermediği her iki ölçümde de 4 puan olarak geliştirilebilir okuma düzeyinde kaldığı görülmektedir. Prozodi düzeyi açısından incelediğinde ise 3 öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö3) her iki ölçümde de *endişe duyulan* prozodi düzeyinde olduğu fakat prozodi puanlarında artış olduğunu söylenebilir. Ö1 ön ölçümde 5 puan son ölçümde 8 puan, Ö2 ön ölçümde 4 puan son ölçümde 7 puan ve Ö3 ön ölçümde 4 puan son ölçümde 8 puan olarak yapılan uygulamalar sonucunda prozodi puanlarında artış olmuştur. Şiire ilişkin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırıldığında ise 7 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö9) tarafından her iki ölçümde de okunulan şiirinin anlaşılmadığı fakat okuduğunu anlama puanlarının da artış olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin ön-son ölçümleri karşılaştırıldığında doğru okuma düzeyi yönünden bazı öğrencilerin aynı düzeyde kaldığı görülmektedir. Fakat bu öğrenciler aynı düzeyde olsalar hata sayılarını azaltarak doğru okumalarını geliştirmişlerdir. Benzer şekilde prozodi düzeyi açısından değişim olmayan öğrencilerin prozodi puanları incelendiğinde puanlarının arttığı görülmüştür.

### 5.3. Öneriler

Bu çalışmada edinilen bilgiler doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıdakiler önerilebilir;

- Yapılan araştırma sonucunda dijital araçların akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmacılar dijital araçların öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine dair farklı araştırmalar gerçekleştirebilir.
- Araştırmadaki bulgular, dijital uygulamaların akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, derslerinde dijital uygulamalardan yararlanarak öğrencilerin ilgisini çeken ve aktif katılımlarını sağlayan etkinlikler düzenleyebilirler.
- Bu araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştiren dijital araçlar farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere uygulanıp sınıf düzeylerindeki etkileri araştırılabilir.
- Hem dijital hem de geleneksel okuma materyallerini kullanmak, öğrencilerin okuma becerilerinin daha kapsamlı şekilde gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenler, dijital uygulamaları okuma alışkanlığını geliştirmek ve okuma motivasyonunu artırmak için kullanabilirken, aynı zamanda kitap okumayı da teşvik edebilirler.
- Araştırmada uygulanan eylem planlarında yalnızca Spreeder, SitePal, Story Jumper, WordWall, Story Board That ve Thinglink uygulamaları kullanılmıştır. Bu uygulamaların dışında akıcı okuma becerisini geliştirebilecek pek çok yeni dijital araç geliştirilmektedir. Yapılacak araştırmalarda araştırmacılar farklı dijital araçların akıcı okuma becerisine etkisini inceleyebilirler.
- Yapılan araştırma sonucunda dijital araçların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler sınıf ortamında dijital uygulamaların kullanımına yer verebilirler.
- Akıcı okumanın okuduğunu anlama dışında, akademik başarıya, özgüvene, kelime dağarcığına ve öğrenme motivasyonuna olan etkileri de önemlidir. Araştırmacılar, dijital araçların bu alanlardaki etkilerini de inceleyebilir.

- Velilere çocuklarının akıcı okuma becerilerini geliştirmek için evde de dijital araçlardan faydalanmaları önerilebilir. Böylece okul-ev iş birliği sağlanabilir.



## KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research, 1*(1), 7-24.
- Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A., & Sadeq, T. M. (2015). Does e-reading enhance reading fluency? *English Language Teaching, 8*(5), 195-207.
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks, 11*(1), 85-114.
- Akyol, H. & Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, V. T. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alakrash, H., & Razak, N. (2021). Technology-based language learning: Investigation of digital technology and digital literacy. *Sustainability, 13*(21), 12304. <https://doi.org/10.3390/su132112304>
- Alkali, Y. E. & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior, 7*(4). 421-429.
- Altınok, K. (2007). *Görme engelliler kütüphanelerinde sesli kayıt standartları*. Beyazıt Devlet Kütüphanesi ve Bakırköy Rıfat Ilgaz İlçe Halk Kütüphanesi Görme Engelliler Bölümü, <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/bgece/kaltinok.pdf>
- Anderson, N. J. (2008). *Practical English language teaching: Reading*. McGraw-Hill.
- Antara, I. (2022). *The implementation of educandy as a digital game-based language learning application in teaching vocabulary to young learners*. Unpublished doctoral dissertation, Universitas Pendidikan Ganesha.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *The research building blocks for teaching children to read put reading first: The partnership for reading*. National Institute for Literacy.
- Aşıkcan, M., & Saban, A. (2021). An action research on improving fluent reading skills of third-grade primary school students. *Education and Science, 46*(205), 19-47.

- Atik Çatak, A., & Tekinarslan, E. (2016). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilköğretimde yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Başaran, M. & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSBD307>
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Begeny, J., Krouse, H., Ross, S., & Mitchell, R. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211-228. <https://doi.org/10.1007/S10864-009-9090-9>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Blaha, B. A., Bennett, J. M., & Şahiner, D. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. Rota Yayınevi.

- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımları. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(2), 8-20.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe Öğretimi*. Eğitim Kitabevi
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press.
- Chen, C. M., Tan, C. C., & Lo, B. J. (2016). Facilitating English-language learners' oral reading fluency with digital pen technology. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 96-118.
- Ciampa, K. (2012). Reading in the digital age: Using electronic books as a teaching tool for beginning readers. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2), 1-26.
- Coats, M. (2005). *Action research; A guide for associate lecturers. Centre for outcomes-based education*. Open University.
- Cohen, L., & Manion L. (1996). *Research methods in education*. Routledge.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Bureau of Publications, Teachers Co.
- Cummings, T. G. & Worley, C. G. (1997). *Organization development & Change*. South-Western College Publishing.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, E. Ç. (2019). *Artırılmış gerçeklik temelli okuma çalışmalarının bazı okuma değişkenleri ve derse katılım üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Dedebali, N. C. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 171-183.
- Deeney, T. (2010). *One-minute fluency measures: mixed messages in assessment and instruction*. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi.
- Duyar, F. (2024). *Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Dügeroğlu, M. (2022). *Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Nobel Kitabevi.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(6), 1-15.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Glavach, M. J. (2011). The brain, prosody, and reading fluency. *The Practical Teacher*, 2, 1-5.
- Glatz T, Tops W, Borleffs E, Richardson U, Maurits N, Desoete A, & Maassen B. (2023). Dynamic assessment of the effectiveness of digital game-based literacy training in beginning readers: a cluster randomised controlled trial. *PeerJ*, 11:e15499. <https://doi.org/10.7717/peerj.15499>
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27-59. <https://doi.org/10.1177/1362168809346494>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Greenwood J. D. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social chang*. Sage Publications.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. & Dunn L. (2008). *Literacy for young children*. Corwn Press.
- Guerra, E., & Mellado, G. (2017). A-Book: A feedback-based adaptive system to enhance meta-cognitive skills during reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00098>
- Gunning, T. G. (2010). *Reading comprehension boosters*. Published by Jossey-Bass.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi- yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güneş, F. (2016b). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1-18.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 31-80). Anı Yayıncılık.
- Harris Albert J. & E. R. Sıpay. (1990). *How to increase reading ability*. Longman.
- Hendriwanto, H., & Kurniati, U. (2019). Building reading fluency with mobile assisted extensive reading. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 13(06), 84–92. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i06.9799>
- Holyfield, C., Caron, J., Light, J., & McNaughton, D. (2019). Effect of video embedded with hotspots with dynamic text on single-word recognition by children with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 727-740.
- Hovardaoğlu, S. (2000), *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ve-Ga Yayınları.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Kandemir, M., & Bay, Y. (2023). Dijital hikâye kullanımının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 339-358. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1279028>
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2008, Aralık ). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları* [Bildiri sunumu]. İnet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet konferansı bildirileri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H., Karabuğa, H., & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları.
- Kayıkçı, S. Ö. (2024). *Bir metni dijital veya basılı bir materyal üzerinden okumanın akıcı okumaya etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Retallick, J. (Eds.). (2004). *The action research planner*. Aga Khan University, Institute for Educational Development.
- Keskin, K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Keyes, S. E., Cartledge, G., Gibson, L., & Robinson-Ervin, P. (2016). Programming for generalization of oral reading fluency using computer-assisted instruction and changing fluency criteria. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 141-172. <https://doi.org/10.1353/ETC.2016.0011>

- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krammer, C. D. (2007). *The effect of the methods of repeated and assisted reading on the reading fluency and comprehension of deaf and hard of hearing students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.
- Kubal, A. S., & Durmuş, S. A. (2022). Dijital çağda akıcı okumanın geliştirilmesi ve okuma güçlüklerinin giderilmesi. Sulak, E. S. ve Çetinkaya, S. (Eds.), *Dijital çağda okuma eğitimi içinde* (ss. 171-187). Vizetek Yayıncılık.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- LaBerge, D. & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lems, K. (2006). Reading fluency and comprehension in adult English language learners. In T. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 231-252). New York: Guilford.
- Levasseur, V., Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing*, 21, 205-230. <https://doi.org/10.1007/S11145-007-9070-1>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Lia, M. P. (2010). *The effects of vocabulary instruction on the fluency and comprehension of fifth-grade nonnative English speakers*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Lim, L., & Oei, A. C. (2015). Reading and spelling gains following one year of Orton-Gillingham intervention in Singaporean students with dyslexia. *British Journal of Special Education*, 42(4), 374-389.

- Loh, C. E., & Sun, B. (2019). "I'd still prefer to read the hard copy": Adolescents' print and digital reading habits. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 663-672.
- Mann, K. (2017). *Effects of the MindPlay computer program on student reading achievement: An action research study*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, ve K.Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106–119). The Guilford Press.
- McFarland, K.P. & Stansell, J.C. (1993). Historical Perspectives. In L. Patterson, C.m. Santa, C.G. Short, ve K. Smith (Eds.), *Teachers are reserchers: Reflection and action* (pp. 12–18). International Reading Association.
- McKenzie, K. (2021). *Evaluation and implementation of the C-Pen on the reading level, comprehension, and oral reading fluency of third-grade students with learning disabilities: An action research study*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Mertler, C. C., & Charles, C. M. (2008). *Introduction to Educational Research*. Pearson.
- Mettetal, G. W. (2012). The What, Why and How of Classroom Action Research. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 6-13.
- Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 176-184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>
- National Reading Panel Report (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Available at: <http://www.dysadd.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf>
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. & Rasinski, T. (2008). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 1–13.
- Nikou, S., & Aavakare, M. (2021). An assessment of the interplay between literacy and digital Technology in Higher Education. *Education and Information Technologies*, 26, 3893–3915. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10451-0>
- Oakley, G. (2003). *Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books*. *Reading Online*, 6(7), 1-30. [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=oakley/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=oakley/index.html)
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Richardson, R. (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*, Available at: <https://homepages.web.net/~robrien/papers/xx%20ar%20final.htm>
- Ocak, G. & Baysal, E.A. (2021). Eylem araştırmasını anlamak. Ocak, G. (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar içinde* (ss. 1-46). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ozulu Unal, S., Hakli, S., & Bayazit, K. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ekran maruziyetinin sosyal ve duygusal gelişimleri açısından incelenmesi. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 8(7), 44-51.
- Özbek, A. B., & Girli, A. (2017). The effectiveness of a tablet computer-aided intervention program for improving reading fluency. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 757-764. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050508>
- Özdemir, E. (1976). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özer, M. G. (2022). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Pagani, L., Argentin, G., Gui, M., & Stanca, L. (2015). The impact of digital skills on educational outcomes: evidence from performance tests. *Educational Studies*, 42(2), 137-162. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1148588>
- Patel, R., Kember, H., & Natale, S. (2014). Feasibility of augmenting text with visual prosodic cues to enhance oral reading. *Speech Communication*, 65, 109-118.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- Poetter, T. S. (1997). *Voices of inquiry in teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Poore, M. A. & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (1), 13-24.
- Ramalepe, M. L. (2021). *The use of digital storytelling in the teaching of reading at a rural primary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Johannesburg.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T. V. & Hoffman, T. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessments: Word recognition, fluency & comprehension*. Scholastic, Inc.
- Rasinski, T. V. (2009). *Effective teaching of reading: From phonics to fluency*. Kent State University, Ohio.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.

- Rasinski, T. V., & Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 143–157.
- Ronimus, M., Eklund, K., Pesu, L., & Lyytinen, H. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 67, 639-663. <https://doi.org/10.1007/S11423-019-09658-3>
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sağlık, Z. Y. (2022). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In Rasinski, T., Blachowicz, C., Lems, K. (Eds.), *Fluency instruction: Research-based practices* (pp. 7-20). Guilford, New York.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Stahl, S. A. & Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, 55(6), 582-58
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360- 407.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/00222194166380>
- Suğur, Ş. (2023). *Podcast kullanılarak akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi.
- Sulak, S. E. & Çetinkaya, S. (2022). *Dijital çağda okuma eğitimi*. Vizetek Yayıncılık.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: strategies for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia. USA
- Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12. Development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Texthelp. (2023). <https://www.texthelp.com/>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A Meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261
- Torgesen, J. K. & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). International Reading Association.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.) *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Mart, 15, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçar, G. (2022). Dijital okumanın ilkokulun akıcı okuma becerileri üzerine etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 179-195.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık
- Vasinda, S., & McLeod, J. (2011). Extending readers theatre: A powerful and purposeful match with podcasting. *The Reading Teacher*, 64(7), 486-497.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy*. Pearson Education Inc.
- Wang, L., Lee, H., & Ju, D. Y. (2019). Impact of digital content on young children's reading interest and concentration for books. *Behaviour & Information Technology*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1502807>
- Whalley, K. & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Whitney, T., & Ackerman, K. B. (2023). Effects of a digital fluency-based reading program for students with significant reading difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 262-273. <https://doi.org/10.1177/01626434221093774>
- Winter, R. & Munn-Giddings, C. (2001) *A handbook for action research in health and social care*. Routledge.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different

oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20421613/>

Wolf, M. (2017). *New research on an old problem: A brief history of fluency*. Reading Fluency Studies Collection. Retrieved from <http://www.scholastic.com/teachers/article/new-research-old-problem-briefhistory-fluency>

Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

Uribe-Zarain, X. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: An application to reading and high stakes testing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware.

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing, Sterling.

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

## EKLER

### Ek-1: Hikâye Edici Metin Akıcı Okuma Değerlendirme Formu

Öğretmen Değerlendirme Formu	
Öğrencinin İsmi:	Değerlendirme Tarihi:
Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi.	10
Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı.	20
Karıncanın bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca sarıldı. Kıyıya çıkarak canını kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür etti.	29
Güvercin suyunu içiyordu. Oradan geçmekte olan bir avcı onu gördü:	41
“Ne güzel bir av, şu güvercini vurayım,” diye düşündü. Avcı, yayına ok yerleştirdi. Yayın ipini gerdi. Attı atacak derken karınca durumu gördü. Avcının çıplak olan topuğunu olanca gücüyle ısırıldı. Avcı, acı acı haykırdı. Güvercin avcıyı gördü ve uçuverdi. Karınca ise can borcunu ödemenin mutluluğu içinde yuvasına yöneldi.	53
	63
	64
	74
	86
	97
	108
	119
	121
<b>PUANLAMA</b>	
<b>Kelime Tanıma</b>	<b>Gözlem ve Yorumlar</b>
Doğru Okunan Kelime Sayısı _____ = _____ = % .....	
Okunan Toplam Kelime Sayısı _____	
<b>Okuma Hızı</b>	
Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı: _____	
<b>Prozodi</b>	
İfade ve Ses Düzeyi: _____	
Anlam Üniteleri ve Tonlama: _____	
Pürüzsüzlük: _____	
Hız: _____	
Toplam Puan: _____	
Okuduğunu Anlama: _____	

## Ek-2: Bilgilendirici Metin Akıcı Okuma Değerlendirme Formu

Öğretmen Değerlendirme Formu	
Öğrencinin İsmi:	Değerlendirme Tarihi:
Karadeniz deyince aklımıza deniz ve ürünleri gelirdi. Tertemiz bir deniz...	10
Çeşit çeşit balıklar... Karadeniz'imiz bir zamanlar ekmek kapısıydı. Halk balıkçılık yapar, geçimini sağlardı.	21
Artık bu güzel denizimiz de kirlendi. Şimdi rüzgâr esince denizden pis kokular geliyor. Sahillerde "Denize girmek yasaktır." yazıyor. Deniz üstünde karpuz kabukları yüzüyor. Kıyıya ölü balıklar vuruyor. Kıyı şişelerle, naylon torbalarla dolu...	23
Eskiden, insanlarla dolu olan kumsallar şimdi bomboş. Üstüne oturup balık tutuğumuz kayalar yapayalnız. Kayalar dertlerini denize anlatıyor gibi. Sanki deniz de özlemiş o güzel günleri... Her ikisi de çocuk seslerine hasret kalmış.	35
Karadenizliler eskisi gibi hamsi yiyemez olmuş. Hamsi iyice küçülmüş. Hamsi yemeklerinin yalnız adı kalmış. Hamsili pilav ve hamsi tava yok gibi. Hamsi ekmeğini, salatasını, böreğini unutmuşlar. Balıkçılarda ithal balık satılıyor.	45
Üç tarafı denizlerle çevrili bir ülkemiz var. Fakat biz, başka ülkelerden balık satın alıyoruz. Bu nedenle deniz kirliliğine bir çözüm bulalım. Bari kalan balıkları yaşatalım.	55
Gelecek kuşaklara temiz bir deniz, güzel bir ülke bırakalım.	65
	75
	87
	97
	110
	117
	129
	141
	142
	151

**PUANLAMA**

Kelime Tanıma	Gözlem ve Yorumlar
$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}} = \frac{\quad}{\quad} = \% \dots\dots$	
<b>Okuma Hızı</b>	
Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı: _____	
<b>Prozodi</b>	
İfade ve Ses Düzeyi: _____	
Anlam Üniteleri ve Tonlama: _____	
Pürüzsüzlük: _____	
Hız: _____	
Toplam Puan: _____	
Okuduğunu Anlama: _____	

### Ek-3: Şiir Akıcı Okuma Değerlendirme Formu

Öğretmen Değerlendirme Formu	
Öğrencinin İsmi:	Değerlendirme Tarihi:
Unutma ki sağlık	3
Temizlikle başlar.	5
Sonra güler yüz, tatlı dil	10
Gönülleri okşar.	12
Sağlıklı yaşamak için	15
Dengeli beslen.	17
Sebzeyi ve meyveyi	20
Baş tacı bil.	23
Geri durma süttten, peynirden.	27
Zarar gelir sana	30
Yağlı, acı yemekten.	33
Her şeyi dert edinme,	37
Aşı ol zamanında, üşütme.	41
Zaman ayır	43
Çalışmaya, oyuna, dinlenmeye.	46
Koru titizlikle sağlığını,	49
Yaşama küser sağlıksız kişi.	53
En büyük zenginlik sağlıktır,	57
Sağlıktır her işin başı.	61
Puanlama	
<b>Kelime Tanıma:</b> Doğru okunan kelime sayısı Okunan toplam kelime sayısı	<b>Gözlem ve Yorumlar</b>
<b>Okuma Hızı:</b> Dakikada doğru okunan kelime sayısı:	
<b>Prozodi:</b> İfade ve ses düzeyi: Anlam üniteleri ve tonlama: Pürüzsüzlük: Hız: Toplam puan:	
<b>Okuduğunu Anlama:</b>	

Ek-4: Okuma Prozedisi Rubriği

Boyut	1	2	3	4
<b>İfade ve Ses Düzeyi</b>	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumakta.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
<b>Anlam Üniteleri ve Tonlama</b>	Okuma monotondur. Anlam ünitelerinde, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla 2-3 kelimelik gruplar halinde okumakta .Bu gruplar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
<b>Pürüzsüzlük</b>	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/ veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
<b>Hız</b>	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.
				<b>Toplam Puan</b>

## Ek-5: Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği

### Ek-6: “Efe Tiyatroya Gidiyor” Metni

Efe'nin annesi bir gün gazetede çocuklar için bir tiyatro oyunu ilanı gördü. Efe'yi bu oyuna götürmeye karar verdi. İnternet'e girdi. İki bilet satın aldı. Bir bilet Efe için, bir bilet kendisi için... Ama Efe'ye söylemedi. Ona sürpriz yapacaktı.

Tiyatro günü geldiğinde annesi ve Efe, hazırlanıp evden ıktılar. Tiyatroya geldiklerinde Efe sevinçten bir çığlık attı. Srprizi anlamıştı.

Kapıdan içeri girerlerken biletlerini görevliye uzattılar. Görevli, biletlerin bir bölümünü yırtıp aldı, kalan kısımlarını da geri verdi. İçeri geçtiler. Burada herkes oyunun başlamasını bekliyordu. Tam o sırada bir anons duyuldu:

“Oyunumuz başlamak üzeredir.”

Salona geldiklerinde biletleri yer göstericiye verdiler. Yer gösterici de onlara koltuklarını gösterdi.

Efe ve annesi yerlerine oturdu. Ardından bir zil sesi duyuldu. Perde açıldı ve oyun başladı.

Seçil GÜVENÇ HEPER

### Ek-7: “Çanakkale'den Sonra” Metni

Birinci Dünya Savaşı'nın en önemli cephesi Çanakkale'de, milletimiz büyük bir zafer kazandı. Bu zafer öyle önemliydi ki hemen herkese yepyeni bir umut kaynağı oldu. Hem de Türk devletinin kurulmasına zemin hazırladı. Bu önemli zaferde verdiğimiz şanlı Őhitlerimizi her yıl 18 Mart gününde anıyoruz. Bu kutlu zaferi anlatmak için şairlerimiz nice şiir yazdı, nice öykü, roman kaleme alındı. Ömer Seyfettin de “Çanakkale'den Sonra” isimli hikyesiyle, bu zaferin verdiği umut duygusunu en güzel Şekilde anlatan yazarlardan biri oldu. Ömer Seyfettin'in hikyesinde geçen bir bölüm Őöyledir:

“Bu düzen, bu millet birdenbire nereden doğuvermişti, anlamıyordu. Çanakkale’de bir milyonluk düşman ordusu denize sürüldü, büyük zırlılılar battı. Onun ümitsizliği geçtikçe gözleri açılıyordu. Artık yaşayan bir milletin içinde olduğunu görüyordu. İşte ümidini kestiği bir grup sonunda bir millet oluyordu. Türklerin arasında da bir iş birliği fikri doğuyordu.”

Gökçe ÖZDER

#### Ek-8: “Şehit Mehmet Kamil” Metni

Fransızlar, Antep ve civarını işgal etmişler, hızla Anadolu’nun içlerine doğru ilerlemeye başlamışlardı.

Mehmet Kâmil, bir sabah uyandığında pencereden Fransız askerlerinin geldiğini gördü. Hemen dışarı fırladı. Yanından geçip giden askerlere öfkeyle baktı. Sonra koşarak oradan uzaklaştı. İrili ufaklı taşlar toplayıp cebine doldurdu. Askerlerin geçtiği yere tekrar gelip onları dikkatlice izlemeye başladı.

Askerler çok gururluydular. Kendisine âdeta acıyarak ve küçümseyerek baktılar. Mehmet Kâmil de onlara kızgınlıkla ve öfkeyle baktı. Bir yandan cebindeki taşları sıkı sıkıya kavriyor, diğer yandan “Şunların kafalarına birer taş atsam mı?” diye düşünüyordu. Sonra bundan vazgeçti. Koşarak okula yöneldi. Bir an önce okula ulaşmak istiyordu.

Okulun önünde üç asker aralarında hararetle hararetle konuşuyordu. Askerlerden biri, çantasından Fransız bayrağını çıkardı. Okulun önündeki direkte üzgün üzgün dalgalanan Türk bayrağını indirdi. Arkadaşlarının alkışları arasında Fransız bayrağını göndere çekti. Ne demekti bu?

Vatanımızda Fransızlar bizim bayrağımızı nasıl indirebilirlerdi? Bu nasıl bir cesaretti? Onlara hiç karşı konulmayacak mıydı? Olanları nefret dolu gözlerle izleyen Mehmet Kâmil, ok gibi yerinden fırladı. Türk bayrağını yere doğru atan askerinin yanından hızla geçti. Bayrağı yere düşmeden yakaladı. Kızgınlıkla ve hiçbir şey düşünmeden bağırdı:

– Bu bayrak yere düşmez! Göklerden inmez!

(Hikâyenin devamında Mehmet Kâmil, bayrağı alarak eve gider. Sonraki gün, annesiyle halasına giderken bayrağı indiren Fransız askerleri önlerini keser. Mehmet Kâmil

ve annesiyle dalga geçerler. Mehmet Kâmil, annesinin üstünü aramaya kalkan askere cebinde sakladığı büyük bir taşla vurur. Ardından cebindeki bütün taşları askerlere atar. Yere düşen asker, Mehmet Kâmil'in üzerine atılır ve silahıyla onu vurur. Mehmet Kâmil'in annesine son sözü, “Kaç!” olur. Mehmet Kâmil, Antep şehrinin ilk şehididir. Bu yüzden Gaziantep'teki bir ilçemizin adı “Şehit Kâmil'dir.)

İsmail BİLGİN

Ek-9: “Bayrak” şiiri

Minnacık ellerine,

Ne de yakışmış bayrak.

Övün, sevin, mutlu ol,

Türk çocuğu olarak.

İyi koru, sev onu.

Çiğnetme hiç kimseye.

Dalgalandır göklerde,

Göğsünü gere gere.

Ülkü DUYSAK

Ek-10:“ İyi Vatandaş” Metni

İyi vatandaş demek, iyi insan olmak demektir. İyi insan ise önce ailesini, sonra çevresini ve ülkesini seven insandır. Sorumluluklarını bilen, kurallara uyan, aksaklıkları düzelten ve diğer insanlara örnek olan insanlara her toplumun ihtiyacı vardır. Bir toplumun ilerlemesi iyi vatandaşların sayısının artmasına bağlıdır. İyi vatandaş olmak için çok çalışmalıyız. Kurallara ve yasalara uymalıyız. Millî ve kültürel değerlerimize sahip çıkmalıyız. Büyüklerimize ve insan haklarına saygılı olmalıyız. Doğaya sahip çıkmalı, hayvanları sevmeliyiz. En önemlisi de ülkemizin kalkınması için hep birlikte çalışmalıyız.

EK-11: “Dünya” şiiri

Dünya bizim evimiz,  
Neşemiz, kederimiz,  
Ay, yıldız, Güneş, deniz,  
Dünya bizim evimiz.

Güzeliyle, çirkiniyle,  
İyiyle, kötüsüyle,  
Hayvanıyla, bitkisiyle,  
Dünya bizim evimiz.  
Nurcan YARIMEL

Ek-12: “Atatürk” şiiri  
Annemin ninnisinde  
Duydum yüce adını,  
Öğretmenin sesinde  
Buldum nice tadını...  
Sevdim o günden beri,  
Seveceğim daha da...  
Kalbimdir onun yeri,  
Yaşayacak orada...  
Yüreğim her vurdukça,

Atatürk'ü anarım.

O orada durdukça

Her gün saygı sunarım...

Hasan Lâtif SARIYÜCE

Ek-13: “Oyun” şiiri

Sebzelerden sevdiklerim:

Havuç, domates, oyun.

Meyvelerden sevdiklerim:

Elma, şeftali, oyun.

Bence en iyi besin oyun

Çünkü

Hiçbir şey yemesem bile bazen

Oynarken doyuyorum.

İsmail UYAROĞLU

EK-14: “Kız Kulesi” metni

Kız Kulesi'ni duymayanınız var mıdır bilmem. İstanbul'a gelenler görmüşlerdir. Gelmeyenler, kartpostallardaki renkli resimlerden tanır. Konusu İstanbul'da geçen bütün filmlerde Kız Kulesi'ni hep gösterirler. Hem de birkaç kez.

İstanbul'daki bütün vapurlar, deniz motorları, sandallar, yolcu gemileri denizin ortasındaki bu kulenin yanından süzülerek geçerler. Önünden geçerken düdüğü çalarak selamlar onu. İstanbul'un hemen hemen simgesi olmuştur Kız Kulesi.

Gündüzleri apak görünümüyle göz alıcı bir güzelliği vardır.

Çevresinde sürüyle martı kanat çırparak döner.

(...)

Geceleri yanıp sönen feneriyle deniz taşıtlarına yol göstericilik yapan Kız Kulesi, İstanbul Boğazı'nın girişinde kurulmuştur. İstanbul Limanı girişindeki kayalığın üstündedir. Denizin ortasındaki bu kayalığa iri, ak bir martı tünemiş gibidir. Çağlar boyu hiç uçmadan orada oturmaktadır. (...)

İki bin yılında kule geçirdiği onarımla çay içilip yemek yenilen bir yapıya dönüştürülmüştür.

(...)

Adnan ÖZYALÇINER

(Kısaltılmıştır.)

Ek-15: “Uçurtma” tekerlemesi

Uçurtmamın bir huyu,

Oyun sever kuyruğu.

Tek isteği yükselmek,

Tepeden yeri görmek.

Ona hep engel olan,

Yel ya da ipi tutan.

Bir gün yelden diledi:

– Beni göğe sal, dedi.

İpim kopsun gideyim,

Gökyüzünde gezeyim.

Yel üfürdü gürlledi,  
Dileği gerçekleşti.  
İpi koptu pıt, diye  
Uçup gitti göklere.  
Gördü yukarıdan yeri,  
Gölleri, denizleri.  
Kıvrım kıvrım ırmaklar,  
Sıra dağlar, ovalar...  
Gönlü birden şenlendi,  
– Ufkum açıldı, dedi.  
Bildiğim ne az imiş,  
Oysa ne çok var imiş.  
Daha yükselsem eğer,  
Görürdüm neler neler...  
Erol BÜYÜKMERİ

Ek-16: “ Pazara Gidelim” tekerlemesi

Pazara gidelim.  
Bir tavuk alalım.  
Pazara gidip  
Bir tavuk alıp ne yapalım?  
Gıt gıt gıdak,  
Gıt gıt gıdak, diyelim.  
Sakız verdim çiğnedi,

Hap hup, kırmızı top.  
Happuru happuru  
Happuru happuru yiyelim

Ek-17: “Alaca Sandık Açıldı” tekerlemesi

Alaca sandık açıldı,  
İnci, boncuk saçıldı.  
Sekiz, dokuz boncuk,  
Topladık çoluk çocuk.  
İnci, boncuk bulunca,  
Coştuk gün boyunca.

Ek-18: “Pırıl Pırıl Gülüşler” tekerlemesi

Pırıl pırıl gülüşler,  
İnci gibidir dişler.  
Bunlar karışık işler,  
Bu elmayı kim dişler?  
Dişlerse öykü dişler,  
İşte toz pembe düşler

Ek-19: “Küçük Dostum” tekerlemesi

Küçük dostum gelsene,  
Ellerini versene,  
Ellerimizle şap. şap. şap.  
Ayaklarımızla rap, rap, rap  
Bir böyle bir şöyle,  
Dans edelim seninle.

Ek-20: “Açıl Perde Açıl” tekerlemesi

Açıl perde açıl perde  
Saklanmış güneş nerde  
Bizi galiba unutmuş  
Hayır onu bulut yutmuş

Ek-21: “Az Gittim Uz Gittim” tekerlemesi

Az gittim uz gittim.  
Dere tepe düz gittim.  
Çayır çimen geçerek,  
Lale sümbül biçerek,  
Soğuk sular içerek,  
Altı ayla bir güzde,  
Bir arpa boyu yol gittim.

Ek-22: “Pireli Peyniri Perhizli Pireler” tekerlemsi

Pireli peyniri perhizli pireler tepelerse  
Pireli peynirler de pır pır pervaz ederler.